1. évfolyam 2. szám 2003. OKTÓBER

képzés és gyakorlat

KAPOSVÁRI EGYETEM CSOKONAI VITÉZ MIHÁLY PEDAGÓGIAI FŐISKOLAI KARÁNAK **FOLYÓIRATA**

A TARTALOMBÓL

Minőség az oktatás kezdő szakaszában

Idegennyelv-tanítás a Kaposvári Egyetem főiskolai karán

Bemutatkozik a marcali Noszlopy Gáspár iskola

Gyermekkori beszédhibák

A pedagógia lehetőségei az esélyegyenlőtlenség csökkentésére a közoktatásban

Hallgatók az elméleti és gyakorlati képzésről

Az általános iskolások túlterheltségéről

2

Képzés és Gyakorlat A Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar folyóirata

Felelős szerkesztő, szakmai lektor Deli István. Szerkesztők Paál László, Troszt Tibor.
Tervezte Bóna Tamás. Fotó Lakos István.
Felelős kiadó Leitner Sándor rektorhelyettes, kari főigazgató
Kiadja a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar, Kaposvár, Bajcsy-Zsilinszky u. 10.
A szerkesztőség címe: Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar „Képzés és Gyakorlat"
Kaposvár, Bajcsy-Zsilinszky u. 10. Telefon: 82/319-011

ISSN 1589-519-x

Készült a Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar nyomdájában 500 példányban.

PODRÁCZKY JUDIT

A pedagógia lehetőségei az esélyegyenlőtlenség csökkentésére a közoktatásban

A KÖZELMÚLTBAN LÁTOTT NAPVILÁGOT AZ 1993. ÉVI LXXIX. TÖRVÉNY 2003. ÉVI MÓDOSÍTÁSA. A MÓDOSÍTÁS ÁLTALÁNOS INDOKLÁSÁBAN OLVASHATÓ: „(...) A KÖZOKTATÁS JELENLEGI MŰKÖDÉSE NEM CSÖKKENTI, HANEM ÚJRATERMELI A TÁRSADALMI ESÉLYKÜLÖNBSÉGEKET. AZOK KÖZÉ AZ ORSZÁGOK KÖZÉ TARTOZUNK, AMELYEK KÖZOKTATÁSI RENDSZERE A LEGTÖBBET NÖVELI A GYEREKEK INDULÓ HÁTRÁNYAIT. A MAGYAR KÖZOKTATÁS SZELEKTIVITÁSA JELENTŐS MÉRTÉKŰ."

A TÖRVÉNYMÓDOSÍTÁS TEHÁT DEKLARÁLTAN A TÁRSADALMI EGYENLŐSÉG NÖVEKEDÉSÉHEZ KÍVÁN HOZZÁJÁRULNI – JOGI MEGOLDÁSOKKAL. BIZONYOS AZONBAN, HOGY E NEMES CÉL ELÉRÉSÉHEZ A TÖRVÉNYKEZÉS ÖNMAGÁBAN NEM ELEGENDŐ, FELTÉTLENÜL SZÜKSÉG VAN A CÉL SZOLGÁLATÁBA ÁLLÍTOTT PEDAGÓGIAI MEGOLDÁSOKRA IS. E TANULMÁNYBAN EZÉRT ELŐSZÖR AZT TEKINTJÜK ÁT, HOGY MILYEN ELMÉLETEK SZÜLETTEK A TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK ÚJRATERMELŐDÉSÉRŐL, ILLETVE ABBAN AZ OKTATÁSI RENDSZER SZEREPÉRŐL. MAJD UTALUNK NÉHÁNY OLYAN MEGOLDÁSRA, AMELYEK A PEDAGÓGIA SZEMLÉLETI ÉS GYAKORLATI LEHETŐSÉGEIT TAGLALJÁK, EZÁLTAL A TÖRVÉNYMÓDOSÍTÁS CÉLJÁT IS SZOLGÁLJÁK.

Elméleti hipotézisek - gyakorlati kérdőjelek

Az oktatás társadalmi jelenséggé válásával párhuzamosan logikusan került előtérbe az igény, hogy a közoktatás a társadalmi esélyek új perspektíváját nyissa meg. Ezáltal az egyenlőbb esélyeket biztosító társadalom legfontosabb eszközévé, a mobilitás legfőbb csatornájává váljon. Ezek az elvárások az oktatás demokratizálódásából valóban logikusan és – tegyük hozzá – jogosan következnek, mert:

- az oktatásban való részvételt ettől kezdve nem bizonyos előjogok határozzák meg;
- a tudáshoz való hozzáférés, ill. annak megszerzésével az objektív társadalmi helyzet megváltoztatása elvileg széles tömegek számára válik lehetővé.

Viszonylag hamar nyilvánvaló lett azonban, hogy a fenti igények illuzórikusnak bizonyultak, az egyenlő esélyeket hirdető iskoláztatás évei alatt a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődtek. Az iskola mint intézményrendszer nem oldotta meg az egyenlőtlenség kérdését, és ez a megállapítás a teljesen különböző okokból létrejött iskolarendszerekre egyaránt érvényes.

Az oktatásszociológia egyik legfőbb kérdésfeltevése ezért az, hogy milyen okok húzódhatnak meg e jelenség hátterében? Miért tükrözi vissza és termeli újra a társadalmi struktúrát az oktatási rendszer annak ellenére, hogy az esélyt a tudás megszerzésén keresztül megadja a helyzetváltoztatásra? Miért van az, hogy miközben haladunk az iskolarendszerben „fölfelé", egyre inkább felülreprezentáltak a jó társadalmi státuszú szülők gyermekei, és fordítva? Ha az egyes iskolatípusokban való megmaradást, ill. az azokból a „kihullást" vizsgáljuk, hasonló eredményre jutunk. A bennmaradás-lemorzsolódás vonatkozásában is megrajzolható tehát egy társadalmi térkép. Legtovább a jó társadalmi státuszú szülők gyermekei maradnak az oktatási rendszerben, leghamarabb pedig a rosszabb státuszú szülők gyermekei esnek ki.

A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének magyarázatára különböző elméletek születtek. A differencia hipotézis álláspontja szerint az egyenlőtlenségek kiegyenlíthetők, mert – bár az iskola a

középosztály érték- és normarendszerére épül – tekintettel lehet azokra a gyerekekre, akik nem onnan érkeztek. A megoldást a felzárkóztatásukban látja.

E feltételezésen alapul a társadalmi hátrány kezelésének kompenzatorikus szemlélete és gyakorlata, amely a rászorulók külön gondoskodásban való részesítésére helyezi a hangsúlyt. A külön gondoskodás felzárkóztató programokkal történik, jellemzően úgy, hogy a rászorulókat kiemelik és/vagy elkülönítik a heterogén csoportból. Ez a megoldás – azon túl, hogy nem hozta meg a remélt eredményeket – csak erősítette a szelekciót. Vizsgálatok sora bizonyítja, hogy a homogenizáló gyakorlat a társadalmi szelekciót fokozza, a képességekkel kapcsolatos jóslatok a szétválasztás pillanatában beteljesülnek.

A deficit hipotézis szerint valami hiányzik az iskolából, abban csak a középosztály érték- és normarendszere közvetítik. Az iskola nem vesz tudomást arról, hogy – mivel az oktatási rendszer a társdalom keresztmetszete is – ott minden társadalmi csoport megjelenik a maga kultúrájával ill. szubkultúrájával, s az azt meghatározó érték- és normarendszerrel. A megoldást az hozná meg, ha az iskola képes lenne figyelembe venni, hogy a gyerek honnan jött, s ezzel együtt képes lenne más kultúrák (szubkultúrák) értékrendszereit is megjeleníteni.

A deficit hipotézis megoldási javaslatával némi rokonságot mutat a 20. század utolsó harmadában megszületõ emancipatorikus szemlélet. Ebben a paradigmában az egyenlõtlenségek új értelmezési keretben, a kultúrák különbségeként jelennek meg. Nevezetesen: az iskola feladata az, hogy igazodjon a kulturális különbségekhez, és azokat hajtóerõként használja fel pedagógiai tevékenységrendszerében.

Az elõbbi két elméleti konstrukció közös vonása, hogy mindegyik az iskolarendszeren belül keresi a problémák magyarázatát, így a megoldást is iskolai stratégiák kidolgozásában látja. Másként magyarázza az egyenlõtlenségek újratermelõdését (s abban az iskola szerepét) reprodukciós hipotézisében Bourdieu. Szerinte a társadalmi problémák csak társadalmi eszközökkel oldhatók meg. Az iskola szükségképpen visszatükrözi a társadalom folyamatait. Céljával és tartalmával, az általa közvetített tudással különbözõ rejtett mechanizmusokon keresztül azoknak a képességeknek és személyiségjegyeknek a megerõsítését preferálja, amelyek a fennálló társadalmi egyenlõtlenségeket hosszú távon konzerválják. A megoldást a társadalmi csoportok közötti különbségek fokozatos csökkentése jelentené (a tudás, a hatalom és az anyagiak egyenlõbb elosztása), de ez általában nem érdeke a hatalmi elitnek.

Egyetérthetünk Bourdieu-vel abban, hogy az egyenlõtlenség problémáját az iskola önmagában nem tudja megoldani, ahhoz komoly politikai akaratra és kormányzati beavatkozásra is feltétlenül szükség van, és nem csak az oktatás szférájában. A közoktatási intézményeknek azonban maguknak is keresniük kell e többszörösen összetett probléma megoldásának lehetõségeit. A különbözõ stratégiák kimunkálásán túl úgy is, hogy tudatosan próbálnak ellenszegülni azoknak a látens mechanizmusoknak, amelyek különbözõ dimenziókban megjelenve, egymást erõsítve járulnak hozzá a tudás elosztásában meglévõ egyenlõtlenségekhez.

A reális lehetõségekről

A továbbiakban azt igyekszem körvonalazni, hogy milyen reális lehetõségei lehetnek nálunk a közoktatási intézményeknek az egyenlõtlenségek csökkentésére. Ez az áttekintés természetesen nem teljes, hiszen önmagában egy-egy gondolat kibontása is meghaladná írásunk kereteit. Ezért arra törekszem, hogy átfogó módon vázoljam az általam legfontosabbnak ítélt lehetõségeket.

A problémát enyhítõ megoldások keresése kapcsán nagyobb figyelmet érdemelne az óvoda! Funkciói és rugalmas alkalmazkodóképessége ezt az intézményt képessé tehetik arra, hogy az egyenlõtlenségek csökkentésében meghatározóbb szerepet vállaljon, és ezt a szerepét jobban artikulálja. Lehetõségei – jellegébõl adódóan – mások, és megítélésem szerint szélesebbek, mint az iskoláké. A gyermeket és a gyermek nevelését, – személyiségfejlesztését középpontba állító óvoda egyik nagy erénye, hogy van idõ a folyamatok megvalósítására. A gyermek családi, szociális hátterének, személyisége jellemzõinek,

képességeinek a megismerésére és az érési ütemhez igazodó fejlesztésre csakúgy van idő, mint a szokás alakításra, a közös élményekre épülő tevékenységekre stb. Önmagában ez az egyetlen tényező – az idővel való rugalmas gazdálkodás lehetősége – már jótékonyan befolyásolja a társadalmi hátrányok csökkentését, feltéve, ha a gyerek idejekorán kerül óvodába. Az intézmény lehetőségei (és természetesen a feladatai is) azonban ennél jóval sokrétűbbek. Ezek közül néhány elemre a későbbiekben még visszatérünk. Ideje lenne komolyan felülvizsgálni azt a pedagógusi meggyőződést, hogy a gyerekek képességek, vagy teljesítmény szerinti csoportba sorolása pedagógiailag általában helyénvaló, és a gyengébb képességűek javára válik. Számos vizsgálat éppen azt bizonyítja, hogy nem válik a javukra! Elvész a húzóerő és a társadalmi mintakövetés lehetősége, hátrányuk tovább fokozódik. A korai szétválasztás a kiemelkedő képességű gyermekek számára sem előnyös, a tehetségneveléssel foglalkozó szakemberek többsége nem a korai szelekciót, hanem a heterogén csoportba történő beilleszkedést és az ott folyó differenciált fejlesztés szükségességét hangsúlyozza.

A differenciálásról mint a tanulás irányításának stratégiájáról évtizedek óta cikkezik a pedagógiai szaksajtó; szükségességét az elmélet és a praxis szakemberei régóta hangoztatják. A tanulás differenciált szervezése, a munkáltatás és általában a kooperatív technikákra épülő oktatási módszerek mégsem váltak általános gyakorlattá a közoktatás intézményeiben. A pedagógusok többsége elméletileg ismeri, de nem alkalmazza a differenciálás eszközrendszerét. Ha a miértre keressük a választ, akkor jellemzően sztereotípiák fogalmazódnak meg. Ilyenek például a magas osztály- vagy a gyereklétszámra, a megfelelő taneszközök és általában a felszereltség hiányára, zsúfolt tananyagra történő hivatkozások. A külső okok keresése és az áthárítás azokra a differenciálás vonatkozásában különösen jellemző a pedagógustársadalom nagy részére. Az objektív feltételek szerepét ill. hiányát természetesen nem lehet lebecsülni. A tényleges okokat azonban megítélésem szerint nem csak ezekben a tényezőkben, hanem a pedagógiai munka minőségében kell keresni.

A differenciálás – tapasztalataim szerint – elsősorban azért nem vált a praxis szerves részévé, mert munkaigényes. Nagyobb átgondolást és előkészítést, azaz alaposabb szervezési munkát igényel, következésképpen hosszabb és fáradságosabb felkészülési idő szükséges hozzá. Hatékonysága viszont többszörös, mint az a modell, amelyben a frontális oktatás dominanciája érvényesül, ahol ugyanabban az időben ugyanazt a feladatot kell megoldania minden gyereknek, egy adott algorimust követve. Ugyanazt a magyarázatot kell megérteniük – képességeiktől és aktuális fejlettségüktől függetlenül. A közoktatás tartalmi szabályozásának elmúlt évtizedben született dokumentumai kivétel nélkül egyike hangsúlyozzák az egyéni képességek és szükségletek figyelembevételét. Az esélyegyenlőség szempontjából alapvető lenne, hogy ez ne csak a dokumentumok szólama maradjon, hanem természetes, elfogadott kiindulópontot, s arra épülő differenciálási gyakorlatot jelentsen.

A differenciáláshoz nélkülözhetetlen a gyerekek „hozott" kultúrájából és nyelvi, sőt általános kommunikációjából, kódjából való kiindulás. Ha az ezekben meglévő különbségeket nem kezeljük megfelelően, ha az eltérő kultúrájú, korlátozott nyelvi kódot használó gyerekeket automatikusan leértékeljük, és a gyengébb képességűek csoportjába soroljuk, akkor a társadalmilag hátrányos helyzetű, de potenciálisan jó, vagy kiemelkedő képességű gyerekek esélyeit egyértelműen csökkentjük.

Ismert az a transzformációs folyamat, melynek során az objektív eredetű társadalmi különbségek a közoktatási intézményekben képességbeli különbségekként tűnnek fel. A transzformáció az iskolában közvetlenül az érdemjegyek, közvetve pedig a jutalmazás-büntetés stratégiájának a segítségével történik. Egy-egy teljesítmény értékelésekor a tanár érdemjegyet ad, amelyet általában metakommunikációs jelzésekkel is kísér. Jó jegyre, metakommunikációs megerősítésre az a gyerek számíthat, aki a tudást sajátjaként, meghitt ismeretként kezeli, továbbá kommunikációs kódrendszere kongruens az iskolai nyelvhasználattal. A családi és iskolai normák, valamint a kommunikációs kódok inkongruenciája viszont büntetést von maga után! A büntetés az előmenetelben és a tanár-diák közötti interperszonális kapcsolatban is megjelenik, hosszú távon pedig komoly hatást gyakorol az életpályára, hiszen az iskolával szembeni attitűdöt negatívan befolyásolja.

Az óvoda értékelési rendszere eltér az iskoláétól. A sem érdemjegyet, sem tárgyi jutalmat nem alkalmazó óvodában a minősítés nem jelenik meg markánsan jelentést hordozó szimbólumok formájában, s éppen ezért azt a látszatot kelti, hogy nincs tétje, a következő intézménytípusban való „szereplést" kézzelfogható módon nem befolyásolja, tehát nem függ tőle semmi a későbbiekben. Ez azonban valóban csak látszat, mert a „láthatatlan" értékelés-minősítés is hatékonyan befolyásolja a gyerekek és a szülők intézményes neveléssel szembeni attitűdjét.

Érdemes és szükséges lenne tehát új alapon gondolkodni egyrészt a kulturális különbségekről (és azok megnyilvánulásairól), másrészt az intézményes elvárásokról és az értékelés rendszeréről. Elvárásokban gondolkodni, a fentieket komolyan véve, a jövőben nem is elégséges, mert egyirányú idomulást érzékeltet. Előrelépést jelentene az intézmény és a család kapcsolatrendszerében az igazodás – elvárásokat, dimenziókat együttesen érvényesíteni, a legtágabban értelmezett értékelési rendszert pedig ennek megfelelően működtetni az óvodában és az iskolában egyaránt.

A társadalmi távolság csökkentését szolgálná a társadalmi szempontból heterogén társas kapcsolatok erősítése és segítése. Ebben az óvodapedagógusoké és az alsó tagozatos tanítóké lehet(ne) a főszerep. Az óvodás számára meghatározó a nevelőhöz fűződő érzelmi viszony, a kisiskolás számára a pedagógus tekintélye még alig megkérdőjelezhető, értékítéletei pedig nagymértékben befolyásolják a gyerekek egymáshoz való viszonyulását. Az átpártolásig tartó időszakban elsődlegesen a pedagóguson múlik tehát, hogy a különböző gyermekekhez való viszonyulásával és a működtetett interperszonális kapcsolatokkal az egyes gyerek beilleszkedését, vagy spontán kirekesztődését alapozza meg, és segítse elő. Az óvodásokban még csak bontakozó, majd kisiskolás korban kiépülő és stabilizálódó kapcsolatrendszer feltehetően jótékony hatással van arra az időre is, amikor a kortárs-csoportok jelentősége fokozódik, és a társas kapcsolatok alakításában a pedagógus szerepe megváltozik.

A térszervezés jelentősége

Radikális változtatásra lenne szükség az osztálytermi térszervezésben is. A hagyományos téri elrendezés főleg azok számára biztosítja a tanítási-tanulási folyamatban való aktív részvételt, akik a padsorok elején és közepén helyezkednek el. Őket a pedagógus többször szólítja fel, következésképpen figyelmük tartósabb marad és gyakoribb, egyben intimebb is a pedagógussal való kapcsolatuk. A proxemikai vizsgálatok is azt igazolják, hogy a pedagógus figyelme elölről hátra és középről oldal irányba csökken. Mindez jól nyomon követhető úgy is, ha a pedagógus mozgását figyeljük meg a hagyományosan berendezett osztályteremben. A pedagógus a terem hátsó részében alig, a végében pedig egyáltalán nem tartózkodik. A legtöbb időt az első sorok körül tölti, innen magyaráz, adja az utasításokat és segíti az ott ülő gyerekek munkáját. A hátul és a széleken elhelyezkedő tanulókat kevésbé aktivizálja, aminek az a következménye, hogy nagyobb erőfeszítéssel kevesebb ideig képesek csak figyelni, előbb elfáradnak, és más tevékenységgel igyekszenek lekötni magukat. Ezt általában rosszallás és rendreutasítás követi. A nem figyelés, a rendbontás pedig idővel a tanuló minősítésének a része lesz. A „gyenge képességűnek", „lassúnak", vagy „rossz diáknak" címkézett csoportokba kerülő gyerekek többségükben alacsonyabb társadalmi státuszú szülők gyermekei.

Az osztályterem hagyományos téri elrendezése tehát látens módon a hátrányok konzerválásához és növeléséhez, s ezzel a szelekcióhoz járul hozzá. Elodázhatatlan ezért, hogy minden iskola próbálkozzon a több évszázados térszervezési gyakorlat merevségeinek feloldásával. Ismereteim szerint több helyen törekszenek erre, de jellemzően csak az általános iskola első, esetleg második osztályában. A térszervezés variációs lehetőségeinek a kihasználása túlmutat az egyes gyerekek osztálytermi helyzetének (és az ezzel összefüggő tényezőknek) a megváltozásán. Kedvezne a nyelvhasználat fejlődésének, a pedagógus-gyermek, ill. a gyermekek közötti interakcióknak, továbbá ösztönözné a differenciált tanulás szervezést.

Hiszek abban, hogy a társadalmi jellegű problémák pedagógiai stratégiákkal is befolyásolhatók. A körvonalazott lehetőségeket a pedagógia tényleges lehetőségeinek tartom. Működtetésükhöz azonban az objektív feltételek javításán túl komoly szemléleti változásra és megfelelő metodikai válaszokra van szükség. Az utóbbi kettővel adós még a pedagógus alapképzés, sőt a továbbképzések jó része is. Nem kerül sor sem a tudattalan működések tudatosítására, sem a differenciálás eszközrendszerének rendszeres alkalmazására.

Felhasznált irodalom

Andor Mihály: *Az iskolákon át vezető út.* Új Pedagógiai Szemle 1999/10.

Bernstein: *Nyelvi szocializáció és oktathatóság.* In: Társadalom és nyelv. Gondolat, Bp. 1975.

Boreczky Ágnes: *A gyermekkor változó színterei.* Eötvös K. Bp. 1997

Bourdieau: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.* Gondolat K. Bp. 1978.

Domján László: *A tanulás sikerességét befolyásoló jelenségek az osztályteremben.* In.: Pedagógiai műhely, JPTE, Pécs, 2001.

Douglas: *A tanulók képességek szerinti elosztása.* In.: Az iskola szociológiai problémái. KJK, Bp. 1974.

Gazsó Ferenc: *Az egyenlőtlen esélyek és az iskola.* Valóság, 1979/7. sz.

Ferge Zsuzsa: *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága.* Akadémiai K. Bp. 1976.

Loránd Ferenc: *Az ún. „hátrányos helyzet" fogalmáról és kezeléséről a közoktatásban. In.: A közoktatás szerepe a hátrány, kudarc, leszakadás megelőzésében leküzdésében* (Szerk.: Hoffmann Rózsa) OM-OKT. 2000.

Manheim-Stewart: *A szociológia és az osztályterem.* In: Az iskola szociológiai problémái KJK. Bp. 1974.

Mollenhauer: *Szocializáció és iskolai eredmény.* In.: Az iskola szociológiai problémái. KJK. Bp. 1974

Sáska Géza: *Minden predesztinált?* Pedagógiai Szemle 1989/12.

Szabó László Tamás: *A rejtett tanterv.* Magvető K. Bp. 1988.

Olvasásra ajánljuk

Nahalka István A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. Új Pedagógiai Szemle, 2003. március, 28-38. o.

A szerző tanulmányában elemzés tárgyává teszi a tanárjelöltek módszertani felkészítését. Hangsúlyozza: elengedhetetlen, hogy (a tanárjelölt) „meglévő (pedagógiai, módszertani) elképzeléseivel kapcsolatban is kritikus legyen." Továbbgondolásra érdemes megállapítása, hogy nem a módszereket kell kritika alá venni. A módszerek – s lehet, hogy most sokan nem értenek egyet velünk – paradigmafüggetlenek, a pedagógiai elméleti rendszereknek nincs saját módszertani repertoárjuk. Minden módszer alkalmazható bármilyen pedagógiai elméleti keretek között, csak az alkalmazás miléntje, beágyazottsága, a kijelölt célok, a korlátok, a hangsúlyok lesznek mások, akár olyannyira, hogy már szinte nem is ugyanarról a módszerről van szó. A konstruktivista pedagógia radikálisan képviseli ezt az elvet, mert mindenevőként minden korábban kidolgozott tanítási módszert alkalmazhatónak tart, ez alól még a látszólag csakis ismeretátadásra alkalmas módszerek (előadás, kérdve kifejtés stb.) sem kivételek. A különbségek a módszerek alkalmazásának miléntjében, elveiben jelennek meg. (35. o.)

DELI ISTVÁN

Minőség az oktatás kezdő szakaszában

A kvalitás kihívásai, lehetőségei, kérdőjelei

A magyar közoktatási rendszer jelenkori gondjai és problémái között az egyik legjelentősebb a minőségelvű tanítás-tanulás megszervezése és megvalósítása. A „minőségelvű oktatás" mint terminológia sem, de mint új paradigma (vagy nevezzük így: új stratégia) sem magyar találmány. Írásunk terjedelmi korlátai miatt azonban nem térünk ki a magyar pedagógiai gondolkodásba való behatolásának ismertetésére. Figyelmébe ajánljuk azonban az olvasóknak A minőség iskolái c. segédanyagot a gyakorlati fejlesztő munkához (1). Ebben a cikkben elsősorban az általános iskola 1-4. osztályaiban folyó minőségi oktatásról szeretnénk néhány problémára rámutatni.

Célszerű lenne egy minőségdefinícióval indítani írásunkat, amely a kezdő szakaszban tanítókat egyértelműen eligazítaná abban, hogy mit is értünk minőségen, minőségi oktatáson (sőt, tanításon és tanuláson!) az általános iskola kezdő szakaszában. Ilyen definíció – adaptáció azonban – legalábbis a szerző előtt nem ismeretes. Örvendetes, hogy többen szakmailag jelentős eredményre jutottak a gazdasági, piaci életben használt minőségfogalomnak az oktatásra való adaptálásában (L. pl. Csoma Gyula, Pecsenye Éva, Pőcze Gábor irodalomjegyzékünkben megjelölt írásait.) Ezekből az elemzésekből is kiderül, hogy a tanítási-tanulási folyamat aspektusából értelmezve a minőséget, igen bonyolult, bizonyos összefüggésekben igen nehezen értelmezhető problémák elé kerülünk. Itt van mindjárt az a kérdés, hogy az iskolában miben kell megjelennie a minőségnek? A tanítás hogyanjában (quasi a módszerekben), a tanuló tudásában, a tanuló személyiségében, vagy a kliens kívánalmainak a teljesítésében? Ebben az esetben ki a kliens – mondjuk – az általános iskola alsó tagozatában? Továbbá minek, kinek kell biztosítania a minőséget? A programnak, a tanítónak, a szakmai közösségeknek? De ebben az utóbbi esetben lehet „szabványosítani" a tanítási-tanulási folyamatot? Csoma Gyula is, Pecsenye Éva is rendkívül érdekes gondolatokat fogalmaznak meg. Csoma Gyula úgy véli, hogy a minőség nem magában a tanulóban jelentkező következmény, hanem abban, amit a tanuló meg tud valósítani. A minőségnek vajon nem lenne kritériuma a megvalósításhoz (az alkalmazáshoz) szükséges ismeretek mozgósítása? Pecsenye Éva ellentmondást vél a tankötelezettség és ismeretek (egy részének?) szabad megválasztása között. A tanuló tehát úgy jelenik meg a tanítási-tanulási folyamatban, mint kényszerfogyasztó, aki a piacról azt viheti magával, amit éppen kap. Persze, ha amit kap, az elsőrendű minőségű, s akkor már csak az a probléma marad, hogy kíván-e ennél többet, vagy valami mást. Az előbbi utalások arra engednek következtetni, hogy a gazdasági, piaci viszonyokból adaptálandó minőségfogalom igen differenciált és árnyalt megközelítést feltételez az oktatási rendszer egésze, de egyes rendszertípusok (pl. az általános iskola) szempontjából különösen.

Az értelmezés sajátosságai

Az általános iskola 1.–4. osztályában folyó oktatás szempontjából a minőségértelmezést az alábbi specifikumok befolyásolhatják.

1. A 6–10 éves gyermekek még nem „piacképesek". Ők csak igen körültekintően megválasztott szituációkban tekinthetők klienseknek, azaz olyan „piaci szereplőknek", akik minőségi kiszolgálásuk érdekében érdemi akciókra képesek. Egyértelműen látszik, hogy esetükben a szülők, a gondviselők léphetnek fel kliensekként, feltéve, ha szakmai és etikai feltételek mentén akarják érvényesíteni gyermekeik érdekeit.

2. A 6-10 éves korosztály fejlesztésében nem lenne célszerű fejlesztési prioritásokat kiemelni. A fejlesztésükben csakis a totalitás (a teljes személyiségre hatás) elvét tanácsos követni. Következésképpen a minőségelv sem korlátozható: nem „centralizálható" ilyen vagy amolyan személyiség-összetevőre. Sőt! Azokat a folyamatokat, amelyekben a hatásokat kifejtjük a szó szoros értelmében a tanítás–tanulás–nevelés komplex folyamataként kell értelmeznünk. Ennél fogva a minőség is összetett eredményként kell hogy megjelenjen.

3. A szóban forgó korosztály egyik legfontosabb jellemzője, hogy tagjai úgy jelennek meg egyszerre a hatáskeltő folyamatokban, mint „fogyasztók" és mint „termékek". Ha – mondjuk – az olvasási, írási, matematika tanítási folyamatokban az adekvát ismeretek révén nem fejlődik olvasási, írási, számolási tudásuk, azaz nem alakítjuk személyiségükben a funkcionális képességeket, akkor nyilván minőségileg hibás „terméket" bocsátunk ki.

Ha, belátjuk, elfogadjuk, hogy a 6–10 éves korosztály tagjai olyan „személyiségtermékei" a tanításnak–tanulásnak–nevelésnek, akiknél a személyiséget, mint minőséget mindig a fejlesztés egy bizonyos pontján szabad csak teljesnek tekinteni, akkor azt is el kell fogadnunk, hogy a minőségnek is vannak viszonylagos kritériumai.

4. Sok mindent tudunk a minőségről, az iskolák minőségének ilyen meg olyan biztosítékáról, általában a minőség társadalmi, piaci, kulturális jelentőségéről, de talán keveset arról, hogy a tanítási–tanulási–nevelési folyamatban maga a „sokszakos" pedagógus – a tanító – hogyan tegyen eleget a minőségi követelményeknek. Elfogadható az az álláspont, hogy a minőségi tanításhoz – tanulás irányításhoz – neveléshez a legfontosabb feltétel a folyamatokat irányítók szakszerűsége, szakmai felkészültsége. De mikor szakszerű a tanító? A magyar szakos tanár attól szakszerű, hogy átfogó és korszerű ismeretei vannak a magyar nyelvről és irodalomról. Egyszerű képletnek tűnik, de ez így nem igaz. A pedagógus tudásának (következésképpen szakszerűségének) több összetevője van. Ezt, mint problémát ma már több pedagógiai kutató elemzi. (L. Didaktika Szerk.: Falus Iván, Nemzeti Tankönyv Kiadó, 1998.) A tanítói munka szakszerűsége, illetve minősége némileg eltér az ún. szakos tanárokétól. Eltér mindenekelőtt abban, hogy a szakmai tudásalap komplexebb, szélesebb körű, mint a szakos tanároknál, hiszen anyanyelvi, irodalmi, matematikai, természetismereti, társadalomismereti, ének-zenei, vizuális nevelési, technikai, testnevelési szaktárgyi elemekkel jócskán megtűzdelt háttér ismerettel kell rendelkezniük. Jóllehet, e szaktárgyi ismeretekben nem kell olyan mélységig elmerülniük, mint a szakos tanároknak, ám a szakmai biztonságot az adja meg, ha minél nagyobb rálátásuk van az egyes szaktárgyakra, ha minél biztonságosabban és minél hitelesebben, érthetőbben tudják a korosztály kognitív feltételeire átültetni az ismereteket.

Ezen a ponton is találkozunk a minőség egy speciális problémájával. Mert ha az igaz, a tudományos ismereteket a tanító nem tudja igazzá és érthetővé tenni a tanulók számára, s ezzel már a dolog lényegétől fosztja meg őket.

Az eddigiekkel túl még sok újat nem mondtunk. Mégis azért volt szükség az érintett problémák felvetésére, mert tán sikerült érzékeltetni, hogy az általános iskola kezdő szakaszában a minőségi oktatás megvalósításának céljait, tartalmi és módszertani kérdéseit – megítélésünk szerint – másként kell megfogalmazni, mint általában az oktatásban.

A mérés dilemmái

Mint említettük, az oktatásnak ebben a szakaszában a „piaci elvek" adaptációjának igen szűkre szabott keretei vannak. A klientúra szerepe egészen másképpen vetődik fel, mint mondjuk a szakképző intézményekben. Az alsó tagozatban a kliensi érdekek csak közvetve szülőkön, képviselőkön, gondviselőkön keresztül érvényesülnek. Így viszont a konfliktusok kialakulásának is nagyobb a veszélye. Pl. a szülő (az igazi kliens) úgy gondolja, hogy itt az oktatásnak olyan szintjével van dolga, amelybe ő is biztonsággal belelát, hiszen írni, olvasni, számolni stb. mindenki tanult és mindenkit tanítottak. Tehát saját élményein

keresztül mintegy „szakembernek" érzi magát. De keletkezhetnek konfliktusok a tanulók és a szülők között is. Hiszen ő is tanulta ugyanazt, amit a gyermeke, és micsoda dolog az, hogy a gyereket egészen másként tanítják, mint őt. A gyerek pedig vergődik a tanító és a szülő közti megítélések hálójában. Vagy: a minőséget valamilyen módon mérni kell. Mit mérjünk az oktatás kezdő szakaszában? A kvantifikálható ismereteket? A tanító által használt pedagógiai eszközrendszert (módszereket, oktatástechnikai eszközöket stb.)? Netán a tanulók aktivitásának mértékét? Vagy a szülők elégedettségét? (Mert eléggé elterjedt vélemény a minőségi oktatással kapcsolatban, hogy az az iskola jó, amelyet a klientúra – esetünkben a szülők közössége – annak tart). A kezdő szakaszban azt a követelményszintet is jól át kellene gondolni, hogy az ún. minimális kompetencia elve szerinti tovább engedése a tanulónak, minőségi szempontból hogy ítélhető meg? Ez pedig erősen arra késztet bennünket, hogy vizsgáljuk meg milyen összefüggés van a tanításra-tanulásra fordított idő, vagy az egy pedagógusra jutó tanulók száma és a hatékonyság, azaz a minőség között? (Hadd utaljunk itt Carroll és Bloom idevágó kutatásaira a tanuláshoz szükséges és a tanulásra fordított idő viszonyát illetően. (L. Didaktika. Szerk.: Falus Iván. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1998. c. munka témába vágó részeit). Nem árt felhívni a kormányzat, az oktatásügyi irányítás figyelmét is arra, hogy a minőség pénzbe kerül! Addig is, amíg azt elő nem állítjuk! Ebben nincs elvi különbség a minőség piaci és az ún. szellemi termékek előállításában.

Miből induljunk ki tehát, ha az oktatás kezdő szakaszának minőségi meghatározottságát keressük? Röviden: mitől lesz minőségi a kezdő szakaszban a tanítás–tanulás–nevelés?

Csoma Gyula egy alapos tanulmányában (l. ÚPSZ, 2003. június, 3–21. o.) igencsak elgondolkodtató megállapítást tesz: egy intézmény (tehát egy iskola) addig minőség, amíg önmagával azonos. Tehát, ha az iskola azt csinálja amiért létrehozták, amíg meg tud felelni a felhasználók elvárásának, addig meghatározott feltételegyüttest jelent a minőségi oktatás számára. Ez a gondolat témánk szempontjából azért érdemel figyelmet, mert alkalmasnak látszik az iskolai minőségi oktatás frekventált pontjainak a kiemelésére. Arra az egyszerű képletre kell gondolnunk, hogy az általános iskola kezdő szakaszának jól elkülöníthető funkciói vannak, és amennyiben az iskola ezeket a funkciókat maradéktalanul betölti, akkor minőségi munkát végez.

Az is igaz, hogy az általános iskola (és ezen belül a kezdő szakasz) funkcióit (fő feladatait) többen többféleképpen fogalmazzák meg.

Az 1987-es korrigált tanterv (kiadta a Művelődési Miniszter a 25.579/1987. sz. intézkedésével) az 1–4. osztály céljait és feladatait három pontban jelölte meg:

1. A nyelvhasználatot tervszerűen alakítani és gazdagítani.
2. Segíteni a gyermekek személyiségének gazdagodását.
3. A gyermekek reális, dialektikus materialista világképének alakítása a szocialista közösségi magatartás formálásához.

Nem szerencsés ugyan a funkció és a célok feladatok fogalmak összemosása. Kissé leegyszerűsítve a három fogalom összefüggéseit azt mondhatnánk: ahhoz, hogy a cél funkcionálhasson feladatokat kell végezni.

Gáspár László tagadva azt, hogy az iskola „egyetlen alapfeladata" az oktatás, funkciók rendszeréről beszél. Ezt a rendszert értelmezése szerint az idő – a környezeti és a társadalmi – egyéni dimenzió mentén lehet kialakítani. Így kapnánk meg eredményül az alapfunkciók rendszerét, ami „nem más, mint a viszonylag autonóm intézmény szakmailag megalapozott szelektív válaszai a társadalmi és egyéni szükségletekre." (L. Az iskola modernizációja: innováció és reform. In: Új Pedagógiai Szemle, 1994. 11. sz. 4–16. o.)

Loránd Ferenc szintén három alapfunkciót fogalmaz meg:

1. Segítse feltárni minden gyerek saját adottságait.
2. Az iskolához való pozitív beállítódás megalapozása.
3. A kommunikációs képesség megalapozása.

(L. Loránd Ferenc A kezdő szakasz funkcióiról. 1991. augusztus 21-én Salgótarjánban az „Iskolatársulás 12" alsó tagozatos nevelői számára tartott előadásában.)

Hogy nemzetközi kitekintésünk is legyen a funkciók értelmezését illetően, hadd idézzünk az UNESCO egy nemzetközi bizottságának idevágó megállapításából is. Az oktatás alapfeladataiként a következőket fogalmazták meg:

1. Meg kell tanulniuk a tanulóknak megismerni a dolgok megértéséhez szükséges eszközöket.
2. Meg kell tanulniuk dolgozni, hogy hatni tudjanak környezetükre.
3. Meg kell tanulniuk együtt élni, hogy együttműködhessenek a többi emberrel minden emberi tevékenységben.
4. Meg kell tanulniuk élni – s ez lehet az előző három alapfeladat teljesítésének eredménye (7).

A NAT és a kerettanterv

A NAT a korosztály részletes életkori jellemzésével mintegy közvetve fogalmazza meg a 6-12 évesekkel szemben támasztható követelményeket, hangsúlyozva, hogy „az alapfokú nevelés alapozó jellegű, a családi és az óvodai nevelés eredményeire épül".

A kerettanterv a célokat és feladatokat az alábbiakban foglalja össze: Az alapfokú nevelés-oktatás első szakasza az iskolába lépő kisgyermekben óvja és továbbfejleszti a megismerés, a megértés és a tanulás iránti érdeklődést és nyitottságot. Átvezeti a gyermeket az óvoda játékközpontú tevékenységeiből az iskolai tanulás tevékenységeibe. Fogékonnyá teszi a saját környezete, a természet, a társas kapcsolatok, majd a tágabb társadalom értékei iránt. Az iskola teret ad a gyermek játék és mozgás iránti vágyának, segíti természetes fejlődését, érését. A tanítási tartalmak feldolgozásának folyamatában elemi ismereteket közvetít, alapvető képességeket és alapkészséget fejleszt.

Ez a szakasz a kíváncsiságra és az érdeklődésre épít, és az ezáltal motivált munkában fejleszti a kisgyermekben a felelősségtudatot, a kitartás képességét és előmozdítja érzelemvilágának gazdagodását. Mintákat ad az ismeretszerzéshez, a feladat- és probléma megoldáshoz, megalapozza a tanulási szokásokat. Támogatja az egyéni képességek kibontakozását, közreműködik a tanulási nehézségekkel való megküzdés folyamatában. Törődik azoknak a hátrányoknak a csökkentésével, amelyek a gyermekek szociális-kulturális környezetéből vagy eltérő ütemű éréséből fakadhatnak.

Tudatosítja a gyermekben a szűkebb és tágabb környezetből megismerhető erkölcsi értékeket, megerősíti a humánus magatartásmintákat, szokásokat és a gyermek jellemét formálva szolgálja a személyiség érését. A pedagógiai munka középpontjában tehát a személyre szóló fejlesztés törekvése áll.

Az alapfokú oktatásban a fejlesztés kiemelt területeinek tekinti:

1. A test és a lélek harmonikus fejlesztését,
2. a szocializáció folyamatainak elősegítését,
3. az elemi műveltségbeli alapok feltételrendszerének megteremtését,
4. az életkornak megfelelő tanulási stratégiák megválasztását.

Eltekintve attól, hogy a kezdő szakasz funkcióit megfogalmazó kutatók, szakemberek megállapításai fogalmilag – terminológiailag nem egységesek, a funkciók tartalmi értelmezésében azonban közel állnak egymáshoz. Ez a viszonylagos tartalmi egység a funkciókat illetően, no meg az a vitathatatlan elvi alapállás is, amely szerint a minőség a dolgok, folyamatok, cselekedetek funkcionális biztosítéka is, arra enged következtetni, hogy a kezdő szakaszban (tehát az általános iskola 1–4. de 1–6. osztályaiban is) a minőség kritériumait a funkciók megvalósulásában kellene keresnünk. Fel kell tárni tehát az alsó tagozatban zajló folyamatokban (a tanítás–tanulás–nevelés folyamataiban) azokat a minőségi szempontból frekventált interakciókat, interperszonális kapcsolatokat, fejlesztő és önfejlesztő cselekvésformákat, a személyiség minőségét meghatározó kognitív, erkölcsi és akarati összetevőket, amelyek minőséghordozó elemekként kezelhetők. Úgy véljük tehát, hogy a kezdő szakaszban a minőséget nem (vagy nem elsősorban) a tárgyi tudás (pontosabban az ismeretek) tesztszerű mérésével kell „tetten érni",

hanem azon keresztül, amit a tanulók a folyamatok, cselekedetek, akciók tényezőnek következményeképpen meg tudnak valósítani. Természetesen a korosztályi jellemzőknek, az 1–4. osztálynak az oktatási rendszerhierarchiában elfoglalt helyéből következően minden más minőséget meghatározó minőségnek a szakasz előkészítő funkcióját kell tekinteni. Azt is figyelembe véve, hogy az óvodának is van előkészítő funkciója. Ám ott az iskolai életre való előkészítés (tehát nem ismeretcentrikus előkészítés!) a fontos, addig a kezdő szakaszban a (minimum 12 évig, maximum életünk végéig tartó) tanulásra, önfejlesztésre kell felkészíteni a tanulókat. Ezt lenne célszerű minőségileg úgy megvalósítani, hogy valóban megtanuljon a tanuló tanulni, önállóan tudást szerezni, önmagát nevelni.

Ebből a szempontból lesz érthető az a szakmai körökben több helyütt hangoztatott vélemény, hogy a kezdő szakaszban a minőséget feltehetően nem is a tanulóban, hanem abban kellene keresni, amit meg tud valósítani – tegyük hozzá – a tanulásra, önfejlesztésre irányuló előkészületben.

Ha elfogadható kiinduló pontként az előkészítés, mint alapfunkció, akkor nézzünk néhány minőséghordozó elemet!

1. Kétségtelen, hogy a tanulásra (és főleg az önálló tanulásra) való felkészítés legalapvetőbb eleme a tanuláshoz szükséges eszközök birtokba vétele. A standard szakkönyvek ezek közé sorolják az olvasást, írást, elemi matematikai műveleteket, a rajzolást, a mozgástechnikát stb. Azért nem folytatjuk, mert a tanulás eszközeinek ez a rendszerezése inkább ismeretközpontú (tantárgyi alapú), és ily módon nem arra ösztönözni a pedagógust és a tanulót, hogy a használatra koncentráljon, hanem azokra az ismeretekre, amelyeket az előbbi eszközök hordoznak. Tehát hiányzik a funkcionális indíttatás! Ha szinte kívülről tudja a diák az olvasmány szövegét, akkor jól tud olvasni. Félreértés ne essék: a jól olvasás, a helyes és olvasható írás is fontos. Hiszen a minőség lényege, hogy a dolog az legyen, ami. Az olvasás legyen pontos, kifejező, hangsúlyos stb. Az írás legyen olvasható, tagolt stb. Mert ha az olvasás, írás csak betűtalálgatás, vagy firka, akkor az nem olvasás, nem írás, tehát nem minőség. Az általunk értelmezett minőségnek van egy másik vonatkozása; ebben a kérdésben összpontosuló lényege: mire való, mire használhatjuk? Ebből az ún. második értelmezésből kiindulva célszerűbb tehát úgy feltenni a kérdést, hogy pl. mi kell ahhoz, hogy másokkal kommunikálni (gondolatot, véleményt, hírt, üzenetet cserélni) tudjunk? Vagy mi kell ahhoz, hogy mi magunk is tudjunk tudást (ismeretet) szerezni? És mindjárt kiderül, hogy tudnunk kell érthetően, szépen, szituációkhoz igazodva beszélni, tudni kell érthetően (pontosan, figyelmesen) olvasni, meg kell tanulnunk rajzzal, dallal, mozgással kifejezni gondolatainkat, érzéseinket. Meg kell tanulnunk a tankönyveken kívül lexikonokat, szótárakat stb. használni. Az igaz, hogy mindennek előfeltétele az olvasni, írni, fogalmazni. tudás, de ezt nem önmagáért kell tudni, hanem éppen azért, hogy másokkal kapcsolatba kerülhessek, vagy önmagam fejlesszem. Ettől kezdve pedig a minőséget az fogja jelezni, hogy a másokkal való kapcsolataimat milyen hatékonyan, milyen minőségben tudom megoldani, vagy önmagam fejlesztése érdekében mit tudok tenni. Feltételezhetően ez a kommunikációs képesség megalapozásának a járhatóbb útja. Ezen az úton haladva lépten-nyomon szembe találkozunk a társsal, a másikkal, és vele való kapcsolatok hordozzák a kommunikációs képesség minőségét.

2. A tanulók egymás kommunikációi járulhatnak hozzá ahhoz, hogy pozitív kölcsönös viszony alakuljon ki, az együttlét örömteli legyen. Innen már csak egy lépés, hogy az iskola kellemes legyen, ami azért is nagyon fontos, mert 8 vagy 12 évig kell oda járni. Érthető, hogy az iskolához való viszonynak is van minőségi vetülete, amit általában attitűd-skálán is ki lehet fejezni. Tudni kell azonban, hogy az iskolához való pozitív viszonyt „direkt" módon nem lehet formálni. Azt hiába mondjuk a tanulónak, hogy „szeresd az iskolát, mert ott sokat tanulhatsz". Viszont, ha jó légkörben, sok sikerélménnyel (vagy a kudarcot leküzdő képességgel) találkozik, ha konfliktusainak sikeres megoldásának élményével éli iskolai életét, valószínű szeretni fogja az iskolát. E tekintetben is van persze egy alapszabály: az iskolában mint ember minden tanuló legyen egyenlő. Ennek az elvnek az érvényesülése a tanulókban meggyökerezteti azt a minőséget, amiért örömmel járnak iskolába.

3. Az iskola viszonylag hosszú időre életterévé válik a tanulónak. Ebből következően lényeges minőségi mutatóvá válik, hogy a pedagógusok mennyire ismerik a tanulókat. A tanulók megismerésének legfőbb módszere/eszköze a megfigyelés, aminek elsősorban az egyes tanulók belső adottságaira kell irányulnia. A megismerés célja ugyanis a segítés. Segíteni – minőségileg értékelhető módon – akkor tud a pedagógus, ha felszínre tud hozni olyan adottságokat, amelyeket a gyermek személyisége minőségének fejlesztése érdekében fejleszteni kell, vagy a tanuló önismeretét is fejlesztve érdemes önfejlesztésre ösztönözni.

4. A kezdő szakaszban külön problémát jelent a tanulók jövőre való felkészítése. A nagy távlatok belátása (a jövő anticipálása) sok felnőttnek is gondot jelent. A 6–10 éves gyerekek pedig nem képesek arra, mert gondolkodásuk még leginkább konkrét dolgokhoz kötődik. Ugyanakkor a jövőre irányítani a 6–10 évesek figyelmét mégis meg kell próbálni. Minőségileg az lenne elfogadható, ha minden gyermek azzal a tudattal haladna a jövő felé, hogy akkor is tanulni, dolgozni kell. A tudásra mindenkor – tehát a jövőben is – szükség lesz. Az erőteljesen szórakozásra szocializálódó mai ifjúság gondolatvilágát a realitások talajára kell helyezni. A szórakoztató szférában divattá vált sztárcsinálás minden élménygazdagító, néha bódító hatása ellenére, célszerű lenne kiemelni az ideák világából, és tudatosítani kellene, hogy ők a kiválasztódott (kiválogatott) kevesek. Sokkal többen vannak viszont azok, akik a napi munka különböző szféráiban találják meg boldogulásuk útját. A minőséget tehát e vonatkozásban az jelentené, ha a felnövekvő nemzedék a „reálisabb" életvitel felé orientálódna.

5. Előző gondolatmenetünk már-már súrolja a gyermekek világképének alakításával kapcsolatos problémakört. A rendszerváltást megelőző felfogás e tekintetben az volt, hogy minden nevelési koncepció (elmélet) alapja egy meghatározott világnézeti rendszer. Ez a felfogás még az 1987-es korrigált tantervben is megfogalmazódott. Tartalmilag is, minőségileg leszűkítette az emberi – s így a tanulói – gondolkodást, mert azt sugallta, hogy a világban végbemenő folyamatokat történetileg is, meg aktuálisan is csak egyféleképpen lehet magyarázni, értelmezni. Következésképpen ezeket a magyarázatokat, értelmezéseket mint ismereteket meg kellett tanítani-tanulni. A demokratikus berendezkedésű társadalmakban a világról megismerhető dolgokat a pluralizmus elve alapján kezeljük. Azaz ugyanazon kérdésekre (pl. az ember származása, az élet keletkezése stb.) többféle válasz is lehetséges, és majd a döntésre érett ember (személyiség) maga választhatja meg, hogy melyiket fogadja el, és melyik szerint fogja életvitelét megszervezni.

A 6–10 éves gyermek a világ nagy kérdéseire született válaszok közül nem tud választani. Nem döntésképes. Az iskola, a pedagógus nem is kényszerítheti erre. Következésképpen nem is lenne értelme direkt módon világnézeti kérdésekre akármilyen választ jelentő ismereteket megtanítani. Akkor mégis miért vetjük fel – éppen a minőségi oktatás okán – a világképalakítás , a világnézetformálás problémáját? A válasz erre a kérdésre lényegében egyszerű. Nevezetesen: nem akarunk a 6–10 éves tanulókban sem meghatározott irányú világképet, sem világnézetet formálni. Viszont mint leendő személyiségek döntési helyzetbe fognak kerülni. Ezt a jövőbeni döntési helyzetet a következésképpen tudjuk segíteni: *1.* Tudniuk kell, hogy az életben vannak olyan problémák, vagy egyszerűen olyan ismeretek, amelyeknek értelmét, igazságtartalmát most nem érthetik meg, mert meghaladja jelenlegi ítélőképességüket. Ugyan lehetnek naiv vagy fantáziájukban fogant válaszaik arról, hogy hogyan keletkezett az élet; hogy alakult ki az emberi faj stb., de tudniuk kell, hogy ezekre a kérdésekre vannak tudományos válaszok, amelyeket később fognak megismerni. Ha jól (minőségileg elfogadhatóan) tárjuk ezt a választ eléjük, felkelthetjük érdeklődésüket, hosszabb távra is motiválhatjuk megismerő cselekvéseiket.

2. A pluralizmus elve a gondolkodás nyitottságát, szabadságát, másságát jelenti. Ehhez a gyerekek érdeklődése kialakulásának kezdetén kell – úgymond – hozzászoktatni a tanulókat. Sietve tegyük hozzá azonban, hogy a nyitott gondolkodás és gondolatközlés feltételezi a toleráns kommunikációs partnereket, sőt a kulturált vitakészséget, amit formálni kell, és el kell fogadtatni logikai és etikai szabályait. Ez pedig nem lehetetlen.

Életem egyik legmaradandóbb szakmai élménye volt, amikor egy somogyi kisiskolában érvelni, cáfolni, bizonyítani, következtetni, és közben egymásra figyelve kulturáltan viselkedni hallottam és láttam harmadik osztályos tanulókat. Tehát nem direkt módon való tételes ismereteket dogmává merevítő világnézetformálásról van szó, hanem arra való előkészítésről, hogy majdnem el tudjanak igazodni a gondolatok, tanok, nézetek kavalkádjában és az önalakítás eszközeivel is tudják formálni a világ „nagy" kérdéseiben való álláspontjukat. Most már csak arról kellene megfogalmaznunk néhány gondolatot, hogy ha direkt módon nem formálunk világnézetet (világképet), akkor hogyan lehet a tanulók elé tárni a másként gondolkodás, a nyitott véleményalkotás példáit, eseteit, szituációit. Mindenekelőtt erre lenne alkalmas néhány olyan ún. „tantárgy" mint pl. a természetismeret, emberismeret, ember és társadalom, ember és természet, egyes irodalmi alkotások, amelyekben óhatatlanul előfordulnak egymástól tartalmilag, eszmeileg eltérő vélemények, nézetek, ítéletek. Ezekben a kézenfekvő esetekben néha elég csak azt a kérdést feltenni: „Ti kinek és miért adtok igazat?"

A tanulók saját környezetükből is hoznak elég sok példát a másképp gondolkodásra. Saját közegükben is egyre gyakoribbak a viták, az elutasító viselkedésformák. Vitassuk meg, mi ennek az oka! Kétségtelen, hogy a tanítónak is nyitott szemmel, nyitott füllel kell élnie a tanulók között, hogy minél több helyzetet teremthessen a köztük lefolytatható kommunikációs akciókra. A minőség legfőbb mutatója e tekintetben az lehet, ha a tanulók között megszokottá, rendszeressé válik akár a kívülről jövő, akár a maguk között keletkező vitás helyzetek tisztázására való igény.

6. A minőségi oktatás aspektusából vizsgálva a kérdést az egyik legkritikusabbnak tűnik a személyiségfejlesztés. Akár az írott, akár az élő szaknyelvi kommunikációt nézzük, a személyiségfejlesztés szinte az oktatás jelszavává vált. Mindent a személyiségfejlesztés jegyében végzünk. Ha ez így a valóságnak megfelelne, akkor most erről egy szót nem kellene ejtenünk. De! Még azok is, akik a személyiségfejlesztést tűzték zászlajukra, gyakran panaszkodnak a tanulók magatartására (udvariatlanok, agresszívek, gyakori köztük a trágár beszéd stb.). Még súlyosabb, hogy fegyelmezetlenek, nem szeretnek tanulni, a nemek közti viselkedésre már harmadik-negyedik osztályosok körében rányomja bélyegét a szabadosság, a tiszteletlenség stb. Ezek a személyiség erkölcsi oldalát érintik elsősorban, de tudjuk, hogy ha a személyiség, mint egész – úgymond – „jól működik", akkor ezek a negatív magatartási jegyek nem fordulnának elő olyan mértékben, mint ahogy az (nem mérten, de tapasztalhatóan) előfordul.

Az egyedtől a személyiségig

Van-e a személyiségnek minősége? Ha van, miért fontos? A rövid válasz, hogy van, és igen fontos, hogy legyen. A magyar pedagógiai szakirodalomban Gáspár László tett egy figyelemre méltó próbálkozást: nevezetesen felállította a személyiségnek, mint minőségnek a kialakulását mutató trendet. (L. Gáspár László 1997.) Úgy véli, hogy ennek a fejlődési vonalnak a kezdetén az EGYED, majd az EGYÉN, aztán a SZUBJEKTUM és végül a SZEMÉLYISÉG áll. Egy négyszakaszos, minőségi ugrásokkal jellemezhető fejlődésen megy át az egyed, egyén, szubjektum míg végül eljut a személyiségig, mint a legmagasabb szintig. Ez utóbbi hordozza magában a minőség minden fontos mutatóját. Az egyes szinteken lévő „személyiséget" a következőképpen lehetne jellemezni: Az egyed (0–7 éves korig) quasi biológiailag (élettani folyamatainak következtében), majd óvodáskortól a magasabb idegi működésre való alkalmasság birtokában elindul a társadalmivá válás útján (az antropológia értelmezése szerint kezd kialakulni benne a második, vagyis a társadalmi természet). Az egyén (7–12 éves kor) csak a maga sajátszerűségében értelmezhető személyiségnek. Ami a fejlesztés szempontjából kiemelendő, az intenzívebb érdeklődés és ez állandósulhat, majd egyre inkább megjelennek életében a „mértékadó mások". A szubjektum (13–18 éves kor) tevékeny és bonyolultabb összefüggéseket is megismerni és megérteni tudó, a logikai érdeklődés fokára eljutott, de még az egyéni szempontjait érvényesítő személyiség. A személyiség (19 évtől) rendelkezik azzal a képességgel, hogy el tudja határolni magát másoktól, erkölcsi önszabályozó

rendszere van, intellektuális, érzelmi, akarati tulajdonságai összerendezettek, felelősségtudata kialakult.

Megjegyezzük, hogy Gáspár László által használt fogalmak tudományági aspektusból nem egységesek, azonban amit e fogalmakkal jelez az világos. Vagyis az egyed gondozásra szorul elsősorban; az egyénben az érdeklődés az, amit a fejlesztés szempontjából meg kell ragadni; a szubjektumban az ismeretszerzés képességeit, a személyiségben pedig a döntési képességét kell mindenekelőtt felismernünk. Az egyes szinteken állók jellemzéséhez nem Gáspár Lászlótól származó néhány elemet is felhasználtunk.

Az iskola kezdő szakaszában az egyén szintjén álló személyiséget kell megragadnunk. (Mert a személyiségben, mint adott szinten álló egyedben, egyénben, szubjektumban, benne rejlik, de a kiteljesedés csak a 20 év körül következhet be.) A tanítónak tehát a személyiség minőségének fejlesztése céljából is elsősorban előkészítő munkát kell végeznie. A minőség szempontjából azonban arra kell ügyelnie, hogy a tanulókban minél többirányú érdeklődés (minél többoldalú fejlesztésre lehetőséget adó hajlam, adottság) alakuljon ki.

Miért fontosak a személyiség minőségi adottságai? Nap mint nap átéljük, hogy a világban szinte mindenütt, így hazánkban is emberek százai kerülnek utcára, mert megszűnik a munkahelyük. Mások meg éppen most jutnak munkahelyhez. Ezek a jelenségek a modern társadalmakban egyre nagyobb szerephez jutó szabad verseny következményei. Az is megfigyelhető azonban, hogy a versenyképesebb munkaerő hamarabb talál munkát. Ebben a kiválasztódásban (általában az elhelyezkedésben) egyre nagyobb szerepe lesz a rátermettségnek, a hozzáértésnek, a tudás minőségének. Az önmenedzselés legfőbb eszközének tekinthetjük tehát az adekvát tudást, képességeket. Ez pedig semmiképpen nem választható el a személyiség egészétől. Az iskola ebben csak úgy tud segíteni, ha idejekorán minél több adottságot felismer a tanulóban és ezt a felismerést teszi alapjává a fejlesztésének. Emberismeret-emberfejlesztés tehát szigorúan összetartozó fogalmak. I. Sz. Kon írja: „A személyiség fogalma elválaszthatatlan a szabadság és az önállóság fogalmától. Nem véletlen, hogy az „önirányítás", „önmeghatározás", „önszabályozás" terminusok megbecsült helyet élveznek az emberről szóló tudományokban." (8)

Van a személyiség minőségének egy általános emberi vonatkozása is. Ezt Illyés Gyula fogalmazta meg önmagáról a legpontosabban. Azt mondja: „Én kezdettől fogva olyan alkat voltam, olyanra nevelődtem, hogy minden közös fájdalomra úgy reagáltam, mintha én volnék a felelős, ha nem múlik el."

Ezt a gondolatot kellene magában hordozni minden tanítónak, pedagógusnak miközben be kellene ültetni minden tanítvány gondolataiba, amit I. Sz. Kon mondja: „Légy önmagaddá – a régi filozófiai-etikai formula nem egyszerűen azt a követelményt jelenti, hogy az ember bontakoztassa ki a benne rejlő tehetséget. A személyiség saját aktivitására hivatkozva mondja: csak akkor válsz azzá, amivé válhatsz és válnod kell, ha te magad úgy akarod, ha helyesen tudod megválasztani életutadat, s minden erőddel azon vagy, hogy választásodat megvalósítsd. Más szóval: a szabadság és az önnevelés formulája." (i.m. 329. o.)

A minőségi oktatáshoz az általános iskola kezdő szakaszában számos lehetőség áll rendelkezésünkre. A tanítási–tanulási–nevelési folyamatban egyrészt összpontosul egy jól használható eszköz arzenál, nap mint nap személyes kapcsolatba kerülünk a még őszinte, nyílt, közlékeny tanulókkal. Ehhez lényegében a tanító eljárásainak, módszereinek minőségét és személyi felelősségét kell hozzátenni. Az oktatást irányító szervekkel pedig azt kellene elfogadtatni, hogy a kezdő szakaszban a minőségi oktatás szempontjából lényegesen nagyobb szerepe van az időnek, az egy tanítóval dolgozó gyermeklétszámnak, mint az ismeretek mennyiségének. Az életben legkönnyebb ugyanis az ismeretek pótlása, viszont sokkal nehezebb a nevelési deficitek pótlása.

Irodalom

1. *Válogatás az angol nyelvű szakirodalomból.* SCHOOL BT Nyíregyháza. Szerk. Kotschy Beáta
2. Csoma Gyula: *Különvélemény az oktatási-képzési minőség biztosításáról (és a minőségről)* In: Új Pedagógiai Szemle, 2003. június 3-21. o.
3. Pecsenye Éva: *Hogyan érhető el az oktatás színvonalának javítása?* In: ÚPSZ, 1999. 10.sz. 85-94.o. – a minőség és a minőségbiztosítás fogalmának a pedagógiai gyakorlat felöli megközelítése
4. Pőcze Gábor: *Minőségi szempontok az intézmény értékelésében és a pedagógiai programban.* ÚPSZ, 1999. 1.sz. 37-44.o.
5. Gáspár László *Neveléselmélet* c. munkája alapján. OKKER KIADÓ, 1997
6. *Didaktika.* Szerk.: Falus Iván. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998.
7. *Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése.* UNESCO könyvek sorozat. Osiris Kiadó, Bp., Magyar UNESCO Bizottság, 1977. Új Pedagógiai Szemle, 1999. Október, 89.o.
8. I. Sz. Kon: *Énünk nyomában. A személyiség és én-tudata.* Kossuth Könyvkiadó, 1989. 266.o.

Olvasásra ajánljuk

Mihály Ildikó: Legújabb adatok az európai oktatás gyakorlatáról. Új Pedagógiai Szemle, 2003. március 122-133. o.

Néhány adatot mutatunk be ízelítőül:

- Eltérően és más-más kritériumok alapján ítélik meg az európai országokban az ún. speciális nevelési szükségletekkel rendelkező tanulókat." Dániában, Finnországban, Izlandon 6 illetve 13 kategória szerint a tanulók több mint 10 %-át sorolják ide. Máltán, Romániában, Olaszországban és Görögországban a tanulók mindössze 2 %-át tekintik annak.

Ugyancsak eltérően szervezik ezeknek a tanulóknak az oktatását is. Belgiumban, Franciaországban, Hollandiában, Lettországban és Magyarországon elkülönített intézményekben, de Dániában, Spanyolországban, Finnországban, Cipruson és Litvániában a tanulók túlnyomó többsége integrált oktatásban vesz részt.

- Hasonlóan „tarka" a kép az egyes osztályok közötti továbbhaladást illetően. A skandináv országokban, Izlandon és az Egyesült Királyságban a tankötelezettség teljes időtartama alatt automatikus a továbbhaladás, de vannak országok, ahol a kezdő tanévet nem lehet ismételni, más országokban (pl. Görögországban, Írországban, Portugáliában, Liechtensteinben, Cipruson) csak kivételes esetben lehet osztályt ismételni, de itt sem tanulmányi ok miatt, hanem orvos, pszichológus, szociális munkás javaslatára és csak a szülő beleegyezésével.

LAJOS PÉTER

Gyermekkori beszédhibák

A korai dadogás

Sok gyermek beszédfejlődésében a nem folyamatos beszéd akkor jelenik meg, amikor mondatokban kezd beszélni, ez azonban később önmagától, külső segítség nélkül elmúlik.
A dadogó gyermekeknél viszont megmarad, sőt tovább súlyosbodik. El lehet-e különíteni egymástól a korai dadogást és a természetes nem folyamatos beszédet?
A dadogás általában kora gyermekkorban alakul ki. A legtöbb tanulmány, amely a kora gyermekkori dadogással foglalkozik, rámutat arra a tényre, hogy a nem folyamatos beszéd az ép beszédű, nem dadogó gyermekek beszédfejlődése során is megjelenik. DAVIS nagyszámú gyermeket figyelt meg szabad játék közben és regisztrálta beszédmegnyilvánulásaikat. Megállapította, hogy két- és ötéves kor között a beszédmegakadás, az ismétlés a beszéd normális jellegzetessége. Olyan gyermekek beszédében, akiket még senki sem tartott dadogónak, ezer szó közül körülbelül negyvenkilencben hang-, szótag- és szóismétlés fordult elő. A nem folyamatosság és különösen az ismétlések ebben az életkorban tehát normálisnak tekinthetők. (1) Van-e összefüggés az ép beszédfejlődésben megjelenő beszédfolyamatossági zavarok és a dadogás között ?
A beszédfejlődésben megjelenő folyamatossági zavarok és a dadogás egymástól jól elkülöníthető jelenségek. Az igazi dadogás sokkal gyakrabban jelentkezik és súlyosabban torzítja a beszédet. Feltételezések szerint a dadogás azonban kialakulhat úgy is, hogy a gyermek el akarja kerülni ezeket a folyamatossági zavarokat, és a dadogás elkerülésére tett erőfeszítések váltják ki a dadogást. JOHNSON volt az első kutató, aki észrevette, hogy sokan abban az életkorban kezdenek el dadogni, amikor a gyermekek többségénél még nem alakult ki a folyamatos beszéd. Elgondolása szerint a perfekcionista (túl igényes) szülők szorongani kezdenek, amikor gyermekük nem beszél folyamatosan, és úgy reagálnak a normális beszédben megjelenő hibákra, mintha azok kórosak lennének. A gyermek – a szülők szorongását észlelve – megpróbálja elkerülni ezeket a beszédbeli elakadásokat. JOHNSON azt feltételezte, hogy a szülő diagnosztizálja, mondja gyermekét dadogónak, ez a diagnózis pedig lassan beépül a gyermek énképébe (azaz elhiszi magáról, hogy dadogó), később meghatározza egész viselkedését. A dadogás tehát a környezet reakciójára adott válaszként jelenik meg. Elképzelhető, hogy mielőtt a gyermek akadozó beszédét a szülők dadogásnak diagnosztizálnák, a megakadások száma a környezet reakcióinak függvényében csökkenhet vagy növekedhet. MÉREI–VINCZÉNÉ a diagnosztizálás folyamatát a következőképpen érzékelteti. A szülő objektív tények vagy szubjektív megítélés alapján arra a következtetésre jut, hogy a gyermek dadog. Ettől kezdve fokozottabban figyeli beszédmódját, mint ahogyan azt korábban tette. A gyermek észreveszi a szülők megváltozott magatartásmódját. Ezért kialakul benne az a tudat, hogy beszédével valami nincs rendben. Ettől az érzéstől elbizonytalanodik, és fokozottabban figyeli önmagát. Ez az állapot szükségszerűen növeli folyamatossági zavarait, amely megerősíti a hallgatóságban a diagnózis helyességét. A gyermek egyre jobban figyeli beszédét és próbálja javítani. Mivel a gyermeket a szülők véleménye befolyásolja, és elfogadja diagnózisukat, dadogónak tekinti saját magát. (2)
JOHNSON a dadogás kialakulásáért – természetesen – a személyiséget és az örökletes tényezőket is felelőssé teszi. Véleménye szerint a kezdeti dadogás alapvetően nem különbözik azoknak a gyermekeknek a beszédétől, akiknek a szülei ezt a jelenséget nem tartották dadogásnak. Úgy gondolja, hogy

a feltételezett dadogás elkerülésére tett erőfeszítések vezetnek az igazi dadogás kialakulásához. Amit más kutatók elsődleges vagy kezdeti dadogásnak tartottak, ő azt az ép beszédfejlődés részeként értelmezte.

Lehet-e és hogyan különbséget tenni a kialakulóban lévő beszéd és a dadogás között?

A gyakorlatban előfordul, hogy olyan gyereket visznek szülei logopédushoz, akinek beszéde alig különbözik a természetes beszédtől. A szakemberek ezt azzal magyarázzák, hogy nem húzható éles határvonal a dadogó és nem dadogó beszéd közé. Így nem lehet csodálkozni azon sem, hogy sok szülő hibásan dönt, amikor gyermeke beszédét kell ebből a szempontból megítélnie. STROMSTA 38 olyan gyereket vizsgált, akinek szülei aggódtak a gyermekek dadogása miatt. A gyermekeket műszeres vizsgálatnak vetette alá. A vizsgálat során 27-nél észlelt hirtelen hangképzési megakadást és hangelnyújtást, a többi 11 gyermeknél nem. Tíz év múlva kérdőívek segítségével mérte fel ezeknek a gyermekeknek az állapotát. Eredményei szerint a fenti 27 gyermekből 24 dadogott, a maradék 11 gyermekből pedig csak egy. (3)

Tudományos eszközökkel nehéz bizonyítani, hogy az a beszéd, amit a szülők dadogásnak vélnek, normál nem folyamatos beszéd vagy valódi dadogás volt-e. A vizsgáló természetesen nem tud jelen lenni a dadogás megjelenése pillanatában, és lehet, hogy a szülők csak hónapokkal a dadogás kialakulása után keresik fel a logopédust. JOHNSON és munkatársai a diagnosztizálásnak egyetlen útját találták: megkérték a szülőket, utánozzák vagy mondják el, milyen volt gyermekük beszéde, amikor elkezdett dadogni. A módszernek több hátránya is van, többek között az, hogy a szülők emlékezete meglehetősen szubjektív és torzíthatja a valóságot. Ezek a vizsgálatok nyilvánvaló hátrányaik ellenére is igen népszerűvé váltak. Dadogó gyermekek szüleit kérték meg – átlagosan 18 hónappal a dadogás megjelenése után –, hogy jellemezzék és utánozzák gyermekük kezdődő dadogó beszédét. A kontrollcsoport, a nem dadogó gyermekek szüleinek azt kellett felidézniük, amikor beszédfolyamatossági nehézségeket tapasztaltak gyermekeik beszédében. Az eredmények összehasonlítása után a korai normál folyamatossági zavaroknál azt tapasztalták, hogy sokkal több a szókapcsolatok ismétlése, a szünetek és a betoldások száma. A dadogásnál viszont gyakoribb volt a szótagismétlés és a hang elnyújtott kiejtése. Szóismétlés hol gyakrabban, hol éppen olyan gyakran fordult elő dadogó gyermekeknél. A kezdődő dadogást ezenkívül jóval nagyobb erőlködés és az izomfeszülés is jellemezte. (4)

Ezek az eredmények nem támasztották alá azt a feltételezést, hogy a dadogás az ép beszédfejlődésből alakul ki a környezet diagnózisa következtében, mert már a kezdeti dadogás és a nem folyamatos beszéd is különbözik egymástól. Sok más esetben azonban, amit a szülők dadogásnak éreztek, mások ép beszédnek tartották és fordítva, amit a szülők normál beszédnek észleltek, mások dadogásnak. A dadogó gyerekek esetében nem volt mindig megfigyelhető, és a megakadás nélkül beszélők között is előfordult izomfeszülés, a beszédproblémák tudatosulása és a beszédfolyamatossági problémákból adódó nehézség.

A kérdést, hogy van-e különbség a korai dadogás és a természetes nem folyamatos beszéd között, a szakemberek egyelőre nem tudják egyértelműen megválaszolni. Ha igaz, hogy a szülők címkézik dadogásnak gyermekük beszédét, akkor az embereknek különbözniük kell abban is egymástól, hogy milyen beszédet tartanak dadogásnak és milyet nem. Másrészt a gyermekek sem egyformák abban, hogyan reagálnak saját beszédükre, milyennek ítélik meg azt. Harmadrészt az is befolyásolhatja a megítélést, hogy a gyermekek beszéde is különbözik egymástól.

A hallgató által azonosított dadogás

Vizsgálatok szerint nemcsak a hétköznapi emberek, de még a szakemberek, a logopédusok is másként vélekedhetnek a dadogás megítéléséről. Nagyon sok kutatás foglalkozott a dadogás megítélésének kérdésével. TUTHILL kizárólag azt vizsgálta, mennyire értenek egyet egymással a hallgatók a beszédbeli

megakadások gyakoriságának felismerésében. Hangszalagra vette dadogók és nem dadogók beszédét. A felvételeket három csoportnak játszotta le: logopédusoknak, helyesen beszélőknek és dadogóknak. Mindhárom csoportban nagy volt az eltérés abban, hogy hol észleltek a beszédfolyamatban dadogást. Érdekes módon az egyetértés nem volt nagyobb a szakértők csoportjában, a logopédusok válaszai nem hasonlítottak jobban egymásra, mint a nem szakemberek válaszai. A vizsgálat legváratlanabb eredménye az volt, hogy a szakemberek és a nem szakemberek is viszonylag nagyszámú dadogást észleltek nem dadogók beszédében is. A laikusok tévedéseit az okozhatta, hogy nem ismerik a dadogást. A logopédusok egy része gyakran valóban abba a hibába esik, hogy túlértékeli a beszédben megjelenő folyamatossági zavarokat.

Következő vizsgálatában a feladat ugyanaz volt, de hangbejátszás helyett filmet használt TUTHILL. Feltételezése szerint ha a hallgató látja is a beszélőt, az növelheti a dadogás megítélésének pontosságát és a csoportokon belüli egyetértést. Várakozásával ellentétben a vizuális jelek (arckifejezés, mozdulatok) nem növelték az egyetértések számát a különböző csoportokban. (5) Sok vizsgálat talált hasonló eredményeket, de akadtak olyan, ezzel ellentétes eredményt hozó felmérések is, amelyekben nagy volt az egyetértés a dadogás megítélésében.

Egy másik hasonló kísérletben egyetemistáknak játszottak le olyan hangfelvételeket, amelyekben valaki különböző típusú dadogást imitált. Az első alkalommal arra kérték a résztvevőket, hogy számolják meg, hányszor dadogott az illető. A vizsgálat második részében a helyes beszédben hallott elakadásokat kellett megszámolni. Az eredmények azt mutatták, hogy a hallgatók azt voltak hajlamosak meghallani, amire utasítást kaptak. Az első esetben több dadogást, míg a második esetben több elakadást észleltek. (6)

Ugyancsak egyetemi hallgatóknak felnőtt dadogók beszédét kellett megítélni. Az első részben meg kellett állapítaniuk, hogy fordult-e elő beszédükben folyamatossági zavar. A második részben arra kellett figyelniük, hogy mikor dadogtak. Az eredmények azt mutatták, hogy amit a hallgatók dadogásnak észleltek, annak 29%-a (!) volt normális, a beszéd folyamatosságát érintő eltérés. (7) Ezek a vizsgálatok, amelyek azt bizonyították, hogy beszédet dadogásnak és nem dadogásnak is lehet hallani, a dadogás megítélésének bizonytalanságára, kétértelműségére mutattak rá.

Ha a dadogás megítélése ennyire bizonytalan, akkor milyen tényezők határozzák meg azt, hogy a kezdeti nem folyamatos beszédet dadogásnak tekintik? Közismert, hogy olyan személyek, akik dadogókkal foglalkoznak (logopédusok, pszichológusok, pszichiáterek, egyetemi, főiskolai hallgatók), jobban észreveszik a dadogást, mint a laikusok. Ennek oka, hogy ők foglalkozásuknál fogva jobban figyelnek a jelenségre. Kérdés, hogy a dadogó gyermekek szülei is érzékenyebbek-e a beszéd folyamatosságának megszakadására?

A kutatók több erőfeszítést is tettek, hogy kimutassák, vajon a dadogó gyermekek szülei különböznek-e abban a nem dadogókétól, hogy mit tekintenek dadogásnak. Azt a feltételezést, hogy az előbbiek szülei érzékenyebbek gyermekük beszédére, megpróbálták tudományos vizsgálatokkal alátámasztani. BLOODSTEIN és munkatársai magnetofonfelvételt hallgattattak meg dadogó és nem-dadogó gyermekek szüleivel. Azt tapasztalták, hogy dadogó gyermekek szülei gyakrabban véltek hallani dadogást, mint azok a szülők, akiknek családjában még nem fordult elő dadogás. Egy másik vizsgálatban ép beszédű és beszédhibás, dadogó vagy pösze gyermekek szüleit arra kérték, állapítsák meg a hangszalagon beszélőről, hogy dadog-e vagy sem. A vizsgálat eredményei szerint azok az anyák, akiknek gyermekei dadogók vagy más beszédzavarban szenvedők voltak, sokkal inkább bizonyultak hajlamosnak dadogónak ítélni a gyermeket, ha az instrukcióban a dadogó szó szerepelt.

A vizsgálat eredményei arra engednek következtetni, hogy a dadogás jelenségének ismerete növeli a hallgató érzékenységét a dadogás felismerésére. (8) Más vizsgálatok szerint, például egyetemista hallgatók megítélését nem befolyásolta, ha azt mondták nekik, ez a gyerek dadogó vagy nem az. (9) Ebből arra lehet következtetni, hogy a szülőknek fokozott érzékenysége játszik szerepet a dadogás felismerésében. Voltak olyan vizsgálatok is, amelyek azt igazolták, hogy nem csak a dadogó gyermekek

szülei reagálnak érzékenyebben gyermekük beszédnehézségeire. SANDER olyan anyákat kérdezett ki, akiknek jól beszélő gyermekei voltak. Videofelvételen enyhe beszédfolyamatossági zavart mutató gyermekek beszédét játszotta le. Arra volt kíváncsi, hogyan reagálnak és milyennek ítélik meg a gyermekek beszédét ezek az anyák. Az ép beszédű, de enyhe folyamatossági zavart mutató gyermekeket vagy dadogónak találták, vagy olyanoknak, akiket valamilyen érzelmi trauma ért, és annak hatására beszéltek szaggatottan. A vizsgálat azt is kimutatta, hogy azok az anyák, akik bár nem tartották dadogónak a gyermekeket, szükségesnek látták logopédiai kezelésen való részvételüket éppen úgy, mint azok, akik dadogónak tekintették őket. A vizsgálat szerint a szülők – attól függetlenül, hogy van-e dadogó gyermekük – hajlamosak a nem folyamatos beszédet is dadogásnak ítélni. A szerző az eredményekkel kapcsolatban még arra hívja fel a figyelmet, hogy a dadogás címkéjének elmaradása még nem jelenti azt, hogy az anyák a lelkük mélyén ne tekintenék a gyermekeket dadogónak. (10)

A szülők érzékenységének a dadogás felismerésében azonban ellentmondani látszik az a tény, hogy sok szülő korábban még nem találkozott a dadogással és nem is ismerte azt. Ezek szerint nem a jelenség ismerete, hanem egyéb tényezők játszanak szerepet a gyermekkori beszéddel szembeni beállítódásban. Magyarázható-e ez az érzékenység azzal, amit JOHNSON feltételezett, hogy a dadogó gyermekek szülei aggodalmaskodóbbak, szorongóbbak, mint a nem dadogó gyermekéi? GATELY azt szerette volna bizonyítani, hogy a dadogó gyermek szüleinek érzékenysége szorongásos viselkedésükből ered. Szorongást feltáró tesztet töltettek ki a vizsgálatban részt vevő egyénekkel. A vizsgálat második részében gyermekek beszédéről kellett eldönteniük: dadognak-e vagy sem. Az eredmények szerint azok, akik a szorongástesztben több pontot értek el, azaz szorongóknak bizonyultak, sokkal hajlamosabbak voltak a gyermekek beszédét dadogásnak ítélni. (11) Mások véleménye az, hogy a szorongáson kívül érzékenységet befolyásoló tényező lehet a szülőnek a gyermek teljesítményével (elsősorban beszédével) szemben támasztott igényszintje, frusztrációt okozó türelmetlensége, a folyékony beszédről alkotott vélekedése és annak a mértéke, ahogyan az akadozó beszédet kísérő körülményeket értékeli. (12)

A beszélő saját dadogása iránti érzékenysége

Az eddig ismertetett vizsgálatok azt próbálták meg bebizonyítani, hogy a dadogás megítélése bizonytalan, és a szülők érzékenysége dönti el, hogy a gyermek beszédét dadogásnak ítélik. De a gyermekek mennyire érzékenyek saját beszédükre és hogyan reagálnak dadogásukra?

Egy vizsgálatban arra voltak kíváncsiak, hogy óvodás gyermekek milyennek érzékelik a felnőttek beszédét. A vizsgálatban azt kérték tőlük, mondják meg, mennyire tartják folyamatosnak, illetve akadozónak a felnőttek felvételen hallott beszédét. A felvételek után saját beszédükről is véleményt mondtak. Az óvodások minél inkább tudatában voltak saját beszéd-rendellenességüknek, annál erősebben hajlottak a felnőttek beszédét nem folyamatosnak címkézni. (13) Egy hasonló kutatásban szintén gyermekek hallgattak meg folyamatosan és nem folyamatosan beszélő felnőtteket, és azt kérdezték tőlük, hogy kit fogadnának el tanáruknak. A gyermekek választását önmaguk bevallása szerint is befolyásolta, hogy az illető folyamatosan beszélt-e. (14) A vizsgálatok szerint a gyermekek tudatában vannak a beszédfolyamatossági problémának, és ez befolyásolja viselkedésüket is.

A beszédtünetek súlyossága

Az a tény, hogy a hallgatók különbözőnek – hol dadogásnak, hol folyamatos beszédnek – értékelhetik a hallott beszédet, felvetette azt a kérdést, hogy milyen beszédbeli tényezők játszanak szerepet a dadogás felismerésében? Egy kutatássorozat szerint a beszélő dadogóként való azonosításában a szótagismétlés és a hangnyújtás játszik szerepet, bár a teljes szóismétlés és szóbetoldás a nem dadogók beszédében is előfordul. A szóismétlés tehát mindkét csoport beszédére egyaránt jellemző. Egyes vizsgálatokban úgy találták, hogy a kettős szóismétléseket sokkal inkább azonosították a dadogó beszéddel, mint az egyszereseket. Természetesen a beszéd sebessége és az ismétlések gyakorisága is fontos

tényező. A hallgatók az egyes szóismétléseket is dadogásnak ítélték, ha elég gyakoriak voltak. Kimutatták, hogy a hallgató szempontjából az sem mindegy, hogy az illető egy hangot ismétel (í-így), vagy ezt duplán teszi (í-í-így), de még az uh a szócskának a betoldása is növeli a hallott beszéd dadogásnak történő értékelését. (15) Klinikai tapasztalatok azt mutatják, hogy két- és négyéves kor körül a hang- és szótagismétlés, kisiskolás korban pedig a szóismétlés a dadogó beszéd leggyakoribb tünete. Vannak ezzel természetesen ellentétes vélemények is. Egyes szülők a szóismétlés észlelésekor fordulnak szakemberhez, néha hetekkel, hónapokkal az első után. Ezért nagyon fontos lenne a dadogás korai szűrővizsgálata.

Dadogó és nem dadogó gyermekek beszédét hasonlították össze, megszámolva a hang-, szótag- és a szóismétlést, a hangelnyújtást, a hangbetoldást, a megakadást, a szómódosítást, a befejezetlen kifejezéseket. A vizsgálatban hatvannyolc fiú és huszonegy lány vett részt. A vizsgálatban résztvevők legalább egy hónapja és legfeljebb három éve dadogtak. A kontrollcsoportba hasonló életkorú és nemű nem dadogó gyermek került, és az ő beszédüket is megvizsgálták a különböző összetevők alapján. A dadogó és nem dadogó gyermekek beszédét összehasonlítva különbséget találtak a hang-, szótag-, szó-, kifejezésismétlésben, megakadásban és az elnyújtott hangképzésben. Nem találtak viszont különbséget a betoldásban, a szómódosításban és a befejezetlen kifejezésben. A vizsgálat szerint a dadogók ugyanazokat a hibákat követik el, mint a nem dadogók, csak nagyobb számban. (16) Kérdés, hogy van-e éles határ a dadogó és a nem dadogó beszéd között. Ha nincs ilyen éles határ, akkor lehet-e a gyermeki beszéd bizonyos megjelenését dadogásnak nevezni? WEBSTY az előbbiek bizonyítására óvodás gyermekeket, dadogókat és olyanokat vizsgált, akik nem dadogtak, de tanáraik szerint problémájuk volt a folyamatos beszéddel. A vizsgálat szerint a normál, de kevésbé folyamatosan beszélőknek és a dadogóknak hasonló problémái voltak beszédükkel, csak a dadogók beszédében ezek gyakrabban fordulnak elő. (17) Azok a különféle kutatások, amelyek azt bizonyítják, hogy a gyermekek nem különíthetők el egyértelműen két csoportba a szerint, hogy mekkora beszédükben a különböző folyamatossági zavarok mennyisége, megerősíteni látszanak azt az elképzelését, hogy a dadogás a hallgató fülében keletkezik először.

Mások szerint jól elkülöníthetők a dadogók és a nem dadogók egymástól. Nincs sem folyamatosság, sem átfedés a nem dadogók és dadogók között, ellenben nagy a különbség közöttük. WENDAHL és COLE nagyszámú dadogónak és nem dadogónak olyan magnetofonfelvételeket játszott le, amelyből minden beszédmegakadást kivágott. Ennek ellenére a hallgatók nemcsak a dadogást és a nem dadogást különítették el egymástól, hanem azt is megállapították, hogy a dadogóknak tartott személyek nagyobb erőlködéssel és kevésbé ritmikusan beszélnek, mint a nem dadogók. (18)

A szakemberek többségének az a véleménye, hogy annak megállapítása elsősorban nem a gyermek beszédének sajátosságától függ, hanem a hallgató (a szülő) dadogás iránti, illetve a beszélő (a gyermek) saját, nem folyamatos beszéde iránti érzékenységétől, és a beszélő nem folyamatos beszédének súlyosságától, valamint a környezet erre adott reakciójától. A szakmai köztudatban kétféle elképzelés él a korai dadogásról, de egyiket sem sikerült teljesen bizonyítani. Az egyik szerint a korai nem folyamatos beszéd és a kezdeti dadogás nem választható el egymástól, míg egy másik azt mondja, hogy két teljesen különálló jelenségről van szó.

Bibliográfia

1. Davis, D. M., (1939, 1940): *The relation of repetitions in the speech of young children to certain measures of language maturity and situational factors*: Part I. J. Speech Dis.,4, 303-318. Parts II. and III. J. Speech Dis., 5, 235-246
2. Mérei, V. és Vinczéné Bíró, E. (1984): *Dadogás I.* (Etiológia és tünettan) Kézirat. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.
3. Stromsta, C., (1965): *A spectrographic study of disfluencies labeled as stuttering by parents. De Therapia Vocis et Loquelae.* Vol. 1, XIII Congr. Int. Soc. Logoped. Phoniat.
4. Johnson, W., Young, M. A., Sahs, A. L. and Bedell, G. N., (1959) Effects of hyperventilation and teteany on the speech fluency of stutterers and nonstutterers. J. Speech Hearing Res., 2, 203 -215.
5. Tuthill, C.,(1940): A qvantitative study of extensional meaning with special reference to stuttering. J. Speech Dis., 5, 189 - 191.
6. Williams, D. E., and Kent, L. R., (1958): Listener evaluationns of speech interruptionns. J. Speech Hearing Res., 1, 124-131.
7. MacDonald, J. D., and Martin, R. R,(1973): Stuttering and disfluency as two reliable and unambiguous response classes. J. Speech. Hearing Res., 16, 691-699.
8. Berlin, C.I., (1960): Parents' diagnoses of stuttering. J. Speech Hearing Res., 3, 372-379.
9. Curran, M. F., and Hood, S. B., (1977): The effects of instructional bias on listener ratings of specific disfluency types in children. J. Fluency Dis., 2, 99-107.
10. Sander, E. K. (1968): Interrelations among the responses of mothers to a child's disfluencies. Speech Monogr., 35, 187-195.
11. Gately, W. G., (1967): The effects of generalized anxiety on listeners' responses to dysfluent speech. Speech Monogr., 34, 302-303. Abstract.
12. Mérei, V. és Vinczéné Bíró, E. (1984): Dadogás I. (Etiológia és tünettan) Kézirat. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.
13. Giolast, T. G., and Williams, D. E., (1958): Children's reactions to nonfluencies in adult speech. J. Speech Hearing Res., 1, 86-93.
14. Giolas, T. G., and Williams, D. E., (1958): Children's reactions to nonfluencies in adult speech. J. Speech Hearing Res., 1, 86-93.
15. Bloodstein, O. (1960): The development of stuttering: II. Developmental phases. J. Speech Hearing Dis., 25, 219-237.
16. Johnson, W., Young, M. A., Sash, A. L. and Bedell, G. N., (1959) Effects of hyperventilation and teteany on the speech fluency of stutterers and nonstutterers. J. Speech Hearing Res., 2, 212 -214.
17. Westby, C. E. (1979): Language performance of stuttering and nonstuttering children. J.Communic. Dis., 12, 133-145.
18. Wendall, R. W. and Cole, J., (1961): identification of stuttering during relatively fluent speech. J. Speech Hearing Res., 119, 603-604.

H. SZABÓ SÁRA

Európai dimenzió – az unió előszobájából

Az idegennyelv-tanítás negyedszázada a Kaposvári Egyetem főiskolai karán

„Nyelvem határai, világom határai" *(L. Wittgenstein osztrák filozófus)*

Ez a számvetés az elmúlt több mint 25 év idegen nyelvi képzését igyekszik áttekinteni a Kaposvári Tanítóképző Főiskolán, mivel a sorok írója résztvevője volt az elmúlt több mint 25 év változásainak, amely a hároméves felsőfokú általános tanítóképzéstől a négyéves idegen nyelvi műveltségterületi tanítóképzés kialakulásához vezetett.

A négyéves tanítóképzés kialakulásához az első lépést a tanítóképzés felsőfokúvá emelése jelentette, amely 1975-ben a tanítóképző intézetek főiskolává válásával, a hároméves általános képzéssel valósult meg. A képzésen belüli újdonságként a hagyományos idegennyelv-tanítás került előtérbe, bár ez akkor az orosz nyelv tanítását jelentette kötelező jelleggel. A nyelvtanítás elérendő célját a pedagógiai szakirodalom eredeti orosz olvasásában és társalgási szintű nyelvtudás elérésében jelölte ki a miniszteri utasítás. 1980-tól hallgatóink az általános tanítói szak mellett egy-egy ún. szakkollégiumi tárgyat választhattak idegen nyelvből, ez az orosz nyelvet jelentette. Ez a képzési forma eléggé univerzális jellegű volt, mert az úgynevezett korai, az óvodai nyelvoktatásra is felkészítette hallgatóinkat, nem csak az alsó tagozatra. A képzés lehetőséget biztosított minden orosz szakkollégista hallgatónak arra, hogy a célnyelvi országban 6 hetes részképzésen vehessen részt. Főiskolánk hallgatói az odesszai Mecsnyikov Egyetem vendégei voltak.

Politikai rendszerváltás - idegennyelvváltás

Az 1989-es rendszerváltás új képzési formát hozott tanszékünkön is. Az orosz kötelező jellegének eltörlésével szabad utat kapott választhatóan a kötelező nyugati idegennyelv-oktatás. Ez nem érte váratlanul tanszékünket, mivel a tantárgyi programok készen álltak, és fakultatív képzési formában speciálkollégiumként a német és francia nyelv tanítása állandó oktatási gyakorlatot és pedagógiai tapasztalatot adott a nyugati nyelvszakos oktatóknak.

Az 1989/90-es tanévben bevezettük főiskolánkon – a hallgatók tömeges érdeklődésével – az angol szakkollégiumi képzést egy csoportban. Az óra- és vizsgaterv, a tantárgyak és az óraszámok tekintetében megtartotta az orosz szakkollégiumi oktatás beosztását, és felhasználta a szakkollégiumi képzés addigi pedagógiai és szervezési tapasztalatait. Mindezt autentikussá tette az amerikai anyanyelvi lektorok közreműködése, akik a Béke Hadtest kelet-európai missziója keretében kerültek a tanítóképző főiskolákra: Miss M. Mc Guill, Mrs Mildred Jackson. A tömeges társadalmi szükséglet miatt kapott zöld utat a minisztériumtól az angol szakkollégiumok hagyományain felépülő angol, német, majd a francia 4 éves idegennyelv-tanítói képzés bevezetése kísérletképpen a budapesti tanítóképzőben, majd Kaposváron is.

Az 1990/91-es tanév kezdetén főiskolánkon lehetőség nyílt arra, hogy fél csoporttal megkezdődjék az angol szaktanítói képzés a British Council módszertani támogatásával és anyanyelvi lektorok delegálásával (Sheila Murphy, Margaret Dobing, Leslie Roland Shutton). Ugyanekkor indult a német szaktanítói képzés az Osztrák Kultúrintézet anyanyelvi lektorai segítségével, Christian Grill, Mathias Hoffmann főiskolánkra kerülésével. Az 1991/1992-es tanévben a franciaszaktanító-képzés is „startolt" az országban először a Francia Intézet és a Magyar–Francia Ifjúsági Alapítvány támogatásával M. Guy Condet és M. René Vuibert francia anyanyelvi lektorokkal.

A szakminisztérium az angol, a francia, a német idegennyelv-oktató tanító szak engedélyezésével elismerte, hogy a 6–12 éves korosztályt másként kell idegen nyelvre tanítani, mint a felsőbb osztályokat. A kisgyermekek idegennyelv-oktatásában a nagyobb türelem, a játékosság és az indirekt pedagógiai, metodikai módszerek érvényesülnek, amelyekre az egyetemeken a jövő idegennyelvtanárai nem kapnak felkészítést, mivel a hallgatók másfajta oktatása az igazi tanítási területük. Közben megindult a főiskolákon és az egyetemeken a hároméves nyelvmester-, nyelvtanárképzés, amely az orosz szakos tanárokat volt hivatott nyugati nyelvekre oktatni. A főiskolai angol, francia, német friss nyelvtanári diplomával kikerült tanítók versenytársat jelentettek a hároméves képzésben részt vett szakos nyelvtanároknak az iskolai elhelyezkedés során. Így a munkaerőpiacon a hároméves nyelvtanári diplomával kellett versenyezni a négyéves idegennyelv-oktató tanítóknak, s ez egyenlőtlen esélyeket jelentett volt hallgatóinknak. Az új oktatási törvény megjelenése döntött, mert megalapozta azt a kormányrendeletet, amely eltörölte az idegennyelv-oktató, – tanító szakok képzési lehetőségét.

Az 1995. évi kormányrendelet, az új oktatási törvény elfogadását követően a négyéves tanítóképzést tette általánossá a műveltségterületek pontos meghatározásával a NAT által. Az idegen nyelvi tanító szak a NAT idegen nyelvi, illetve élő idegen nyelvi műveltségterületi formájában az előzőekhez képest karunkon szerencsére hasonló tantervi keretben élt tovább. Az új oktatási törvény szerint az alsó tagozati idegennyelv-tanítás a 4. osztálytól vált általánosan kötelezővé, bár Boldizsár Gábor államtitkár 1995. decemberében kelt levele lehetőséget nyújtott arra, hogy ahol a szükséges feltételek adottak, ott hamarabb, az alsó tagozatos osztályokban is elkezdődhet a kisiskoláskori idegennyelv-tanítás. Nagyon sok általános iskolában a szülők kérésére az alsó tagozat első osztályaiban elkezdődött, illetve folytatódott a nyugati nyelvek tanítása. Az új oktatási törvény a NAT és az említett miniszteri rendelet az eddigi idegen nyelvi szaktanítói képzést műveltségterületi tanítóképzéssé alakította át. Tanszékünk, megőrizve az angol, francia, német idegennyelv-oktató tanítóképzés profilját, gyakorlatra orientált fakultatív metodikai tantárgyakkal színesítette a képzés palettáját: szemléltetőeszköz-készítő műhellyel, gyermeknyelvi szemináriummal, drámapedagógiai szakmai műhellyel, stilisztikával, a XIX.-XX. századi kultúrtörténettel, ifjúsági irodalommal, nyelvtanítási szakmai műhellyel. Hallgatóink a négyéves, 930 órás idegen nyelvi műveltségterületi képzés során eljutnak a felsőfokú „C" típusú, államilag elfogadott nyelvvizsgával való egyenértékű kommunikatív kompetenciáig. A Magyar Akkreditációs Bizottság látogatása során francia idegennyelv-oktató és műveltségterületi képzésünket kiválóra, az angol és a német, hasonló profilú képzést pedig megfelelő szintűnek minősítette.

Az amerikai, angol, német, francia anyanyelvi lektorok segítségén kívül az idegen nyelvi képzés feltételeinek kialakítását a tanszékvezető sikeres pályázatai tették lehetővé (Klébersberg Kunó Szakalapítvány 2 ízben 250.000,- Ft, FEFA I-II. 3.5 MFt, 3500 dollár, Programfinanszírozási Pályázat I-II. 1.5 MFt, Felsőoktatási Pályázat 1,1 MFt) ennek eredményeként 12 munkahelyes számítógépes szaktantermet és 16 munkahelyes magnókazettás mobil nyelvi labort alakítottunk ki a tanszéki audiovizuális szemléltetőeszköz-park felújításával. Jelenleg 7 új számítógép áll a tanszéki oktatók és szakdolgozatíró hallgatók rendelkezésére.

Az angol tanítóképzés autentikus külföldi kapcsolatának megteremtésére a tanszékvezetői FEFA Pályázatok anyagi támogatásával tanszéki kollégák utazhattak az angol testvérvárosba, Bath főiskolájára diákcsere-kapcsolatok kiépítésére. Szintén a FEFA Pályázat tette lehetővé, hogy Gerdelics Éva oktatónk drámapedagógiai továbbképzésen vehessen részt az angliai Stamfordban, a Castle Hill-i iskola nyári módszertani tanfolyamán. A Rotterdami Ichtus Főiskolával diákcsere megszervezésére és elindítására szintén a FEFA Pályázat biztosított anyagi alapot az angol képzésű hallgatóink számára. A német szaktanítói képzésen részt vevő hallgatók túlnyomó többsége Glinde német testvérvárosba utazott pedagógiai gyakorlatra a FEFA pályázat, Kaposvári önkormányzata és a DAAD pályázat támogatásával, Hans Joachim Hommel német anyanyelvi lektor szervezésében. A Bécsi Tanítóképző Akadémia fogadta és jelenleg is fogadja évente egyhetes részképzésre a „németes" hallgatóinkat.

Az anyanyelvi lektorok és a tanszékvezető külföldi kapcsolatokra törekvése támogatásra talált a British Councilnál, a Goethe Intézetnél, a Francia Intézetnél és az Osztrák Kultúrintézetnél és a megkeresett külföldi partnerintézményeknél. Ennek eredményeképpen Szókratész/Erasmus diákcsere-egyezmények aláírására került sor a bath-i, a rotterdami, a bécsi, a belga, a Brain le Comte-i tanítóképzők, a nantes-i Tanítóképző Egyetem és főiskolánk között. Folyamatos tehát a diákcsere, amelynek eredményeként az eddig végzett 240 angolszaktanító, illetve műveltségterületi tanító egyharmada utazhatott részképzésre a célnyelvi országba, illetve Hollandiába. A német szakon és műveltségterületen eddig végzett 210 tanító 60 %-a tanulhatott, illetve vehetett részt németországi, vagy ausztriai részképzésben. Az angol és németszakos, illetve műveltségterületi képzésben végzett hallgatóink túlnyomó része elvégezte az angol és német szakos egyetemi, kiegészítő képzést, és nem általános, hanem középiskolában tanít. Erről a Világ–Nyelv program is említést tesz: „Az idegen nyelvi műveltségi területet végzett tanítók jelentős része felső tagozaton vagy középiskolában tanít, és megfelelő szakképzettség hiányában kiegészítő szakos egyetemi programokban vesz részt". (1)

Mindhárom nyelvi képzésünk egyetemi, főiskolai elismerésre tart számot, amelyre jó példa, hogy a JPTE Francia Nyelvi Tanszéke kredit pontként számítja be a francia szakos egyetemi képzésben a négy éves francia képzésünket. A szegedi egyetem francia nyelvi tanszéke a felvételi vizsga során is könnyítésként értékeli a főiskolai képzést.

A francia szaktanítói, illetve műveltségterületi diplomát szerzett hallgatók részképzési mobilitását és elhelyezkedési lehetőségeit szeretném képzésünk hasznossága és a munkaerőpiacon való érvényesülése szempontjából példaként bemutatni. Jól szemlélteti, hogy az angol és a német nyelvhez képest sokkal kevésbé keresettebb francia nyelvi szaktanítók, illetve francia műveltségterületes diplomával rendelkezők is elhelyezkedtek és tovább is tanultak.

Az első, 1995-ben végzett évfolyam mindegyik hallgatója részt vett a Tempus előprojekt részeként a háromhetes részképzésen a Cergy Pontoise-i IUFM-n és Freinet iskolalátogatáson Vence-ben, a Francia Intézet és a Magyar – Francia Ifjúsági Alapítvány szakmai támogatásával. A Francia Intézet 1700 frank értékű könyv rendeléssel segített, és a képzés M. Condet, valamint R. René Vuibert anyanyelvi lektorok segítségével folyt, akik az AGIR küldötteiként tették autentikussá franciatanító-képzésünket.

A második évfolyam 1996-ban végzett 5 hallgatóval, akik Brüsszelben egyhetes részképzésen a Montagne Magique Színházban. Roger Deldime a Brüsszeli Szabad Egyetem Színház Szociológiai Intézetének igazgatója és a Montagne Magique Színház igazgatója 1992-ben és 1993-ban egy-egy hetes drámapedagógiai tábort tartott hallgatóinknak Kaposváron. 1997-ben 12 hallgató végzett, akik M.René Vuibert lektor szervezésében egyhónapos nyári gyakorlaton vettek részt Dél-Franciaországban. 1998-ban 12 hallgató végzett, akik a Francia Intézet anyagi támogatásával látogathattak el Freinet iskolájába, Vence-be. 1999-ben 5 hallgató végzett, akik Brüsszelben egyhetes gyakorlaton vettek részt Montagne Magique Színházban. 2000-ben 6 hallgató fejezte be tanulmányait, akik Saint Sébastien sur Loire-ban, Kaposvár francia testvérvárosában vettek részt egyhetes általános iskolai gyakorlaton. 2001-ben 10 hallgató végzett, közülük négyen Erasmus ösztöndíjasként három hónapot tölthettek Nantes-ben az IUFM-en, a Tanítóképző Egyetemi Karon, illetve Belgiumban a Haute École du Roi Boudouin-en, (HERB), Boudouin Király Tanítóképző Főiskoláján, Brain-Le-Comte-ban. Két hallgató pedig Joël Guérriau a francia testvérvárosi polgármester meghívására a Saint Sébastien sur Loire-i napközis táborban töltött egy hónapot. 2002-ben négy hallgató végzett, akik Erasmus ösztöndíjasként a belgiumi Haute Ecole de Roi Boudoin Tanítóképző és a Nantes-i IUFM Egyetemen három hónapos részképzésen vettek részt. Két hallgató pedig szintén Joël Guérriau meghívására a Saint Sébastien sur Loire-i napközis táborban töltött egy hónapot. 2003-ban hét hallgató végzett, közülük négyen tanultak Szókratész ösztöndíjasként belgiumi Haute Ecole de Roi Boudoin Tanítóképző és a Nantes-i IUFM Egyetemen. Eddig 69 hallgató végzett a francianyelv-oktató, – tanítóképzésben, amely időközben francia műveltségterületi képzéssé változott, de a képzés színvonala változatlanul igényes maradt. 14 francia nyelvoktató-tanító továbbtanult a pécsi egyetem francia tanszékén, a szegedi egyetem francia nyelvi tanszékén, a Brüsszeli Szabad-

egyetemen illetve a párizsi egyetemen valamint Új-Zélandon, Kanadában. 16 %-uk középiskolai francia nyelvtanári diplomát szerzett, és jelenleg is középiskolában tanítja a francia nyelvet. A végzett hallgatók közül tízen tanítják diplomájuknak megfelelően általános iskolában a francia nyelvet. A végzett hallgatók 10 %-a levelezőként vagy alkalmazottként dolgozik francia leányvállalatoknál, egy volt hallgató pedig Párizsban a Marie Curie Egyetemen oktat. A végzettek fele pedig általános iskolában tanít közismereti tárgyakat, de a francia nyelvet francia nyelvű szakköri foglalkozásokon vagy nyelviskolában oktatja. Tanszékünk a kötelező idegen nyelvek tanítását is ellátta az idegen nyelv szakos, illetve műveltségterületi tanítóképzés mellett; angol, francia, német, olasz, spanyol nyelvek közötti választást ajánlva hallgatóinknak. A 180 órás fölkészítés során eredményesen juttatta el őket az idegen nyelvi záróvizsgához, amely a középfokú, államilag elfogadott nyelvvizsga követelményeihez közelít.

Az európai csatlakozás és az idegennyelv-tanítás

Hazánkban az unióhoz való csatlakozás felkészülési időszakában előtérbe kerül az együttműködés során – a jövőbeli szélesebb és sokoldalúbb pályázati rendszer okán is – a közös nyelv, illetve nyelvek ismerete. Sőt az EU-projektek összeállításakor és azok megvalósítása során a közös vagy közvetítő szaknyelv ismerete válik elsődlegessé. Hogy milyen mértékben készültünk fel erre, vagyis milyen mértékben válik ismertté a közös szaknyelv, ez dönti el a jövőbeli EU-együttműködés intenzitását, minőségét. Ezt a szükségszerű követelményt említi Kovács Judit Glatz Ferencnek, az MTA elnökének a Magyar Tudomány Napja 1999. évi megnyitóján elhangzott megállapítását idézve, „mely szerint a jövő században rendkívül fontos lesz a kulturális diverzitás, az etnikai, vallási, szokásrendi sokszínűség. A XXI. század a kettős kultúra évszázada. Erősödnek a nagy közvetítő nyelvi kultúrák, lingua franciák, de a lokális társadalom mindennapjaiban megmaradnak a helyi kis nyelvek, s azok kultúrái. De a helyi kisnyelvek kultúráit csak a közvetítő nyelvi kultúrák alapos ismereteivel lehet a külföldiek számára átadni. Ezért szükséges az idegen nyelvek hathatós, hatékony, eredményes tanítása, amelynek egyik leghatásosabb formája lehet a két tannyelvű általános iskolai oktatás. Indokolt volna, hogy az adott életkorban, a szorosan vett nyelvi célok mellett, ugyanolyan súllyal essék latba a nyelvtanulásnak a személyiségformálásban és az érdeklődés felkeltésében játszott szerepe." (2)

Az idegen nyelv nemcsak cél, hanem eszköz is, amely szakmai motivációt sugall a szakórai tevékenység során. Az idegen nyelvvel való tantárgyi koncentráció mindkét tantárgy ismereti rendszerét és motivációs bázisát erősíti. Így lesz az idegen nyelv eszköz és egyben cél is. Az EU Fehér könyvének Negyedik általános cél című fejezete tartalmazza a hazánkban ma még irreálisnak tűnő ajánlást, a három európai nyelv elsajátítását. Kifejti, hogy több európai nyelv ismeretére van szükség ahhoz, hogy az EU-polgárok kihasználhassák a határok nélküli egységes piac adta lehetőségeket mind szakmai, mind egyéni szempontból. A többnyelvűség hozzátartozik mind az európai tudathoz (...), mind a tanuló társadalomhoz.

Ezt az elvet támasztotta alá az EU Oktatási Miniszteri Tanácsa, amikor 1995. március 31-i határozatában leszögezte: „(...) mindenkinek lehetőséget kell adni arra, hogy az anyanyelvén kívül legalább két EU-nyelven megtanulhasson kommunikálni és ezt a képességét fenntarthassa."

Az Európai Unió ajánlásai az idegen nyelvek oktatásával kapcsolatban – az Európa Tanács koncepciójával egybehangzóan – a következők: „1. A mindenki számára elérhető nyelvtanulás, amely valamennyi európai állampolgár joga és szükséglete. 2. A nyelvtanulás életmóddá kell, hogy váljon. Gyakorlati készségeket kell fejleszteni, amelyek nélkülözhetetlenek a mindennapi élethelyzetekben való sikeres kommunikációhoz. 3. A tanuló érdekeit kell elsősorban szem előtt tartani. Az idegen nyelvek tanításának a nyelvtanuló igényein, érdeklődésén, egyéni képességein és a számára elérhető ismeretszerzési forrásokon kell alapulnia." (3)

A csatlakozásra való felkészülés eredményeként a felsőoktatási képesítési követelmények a főiskolai szakoknál az államilag elfogadott középfokú „C", illetve az általános tanító szaknál, óvópedagógus szaknál és a tanulásban akadályozottak pedagógiája szaknál alapfokú „C" nyelvvizsga teljesítése kötelező a

diploma megszerzéséhez. Tanszékünk látja el a most már 10 főiskolai szak kötelező idegen nyelv tanítását, tehát szükséges, hogy karunkon lehetőséget nyújtsunk hallgatóinknak az államilag elismert nyelvvizsga helyi letételére.

Az ELTE ITK akkreditált vizsgahelye és az Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék

2000. szeptember 26-án a tanszékvezető pályázatát elfogadva az ELTE ITK Origó Akkreditált Vizsgahely lett főiskolai karunk az ÁTK Idegen Nyelvi Lektorátus Oktatóinak együttműködésével. Tanszékünk és az Idegen Nyelvi Lektorátus oktatói – az ITK vizsgáztatói továbbképzés elvégzése után – több mint 4000 jelöltet vizsgáztattak le karunkon. A nyelvenkénti megoszlás: 55 % német, 44 % angol, 1 % francia, olasz, orosz. A vizsgákra eddig semmilyen panasz nem érkezett. Az ELTE ITK Origó Akkreditált Vizsgahelye hallgatóinkon kívül szívesen fogad Somogy megyéből és a régióból is minden jelentkezőt, jól szervezett, nyugodt vizsgakörülményeket biztosít a vizsgázóknak. A városban van még két másik ITK bejelentett vizsgahely (ahová a kollégáink járnak vizsgáztatni) mégis hatszor több jelentkező jött főiskolai karunkra vizsgázni az eddigi 3 év során.

Felvett hallgatóink 20 %-a rendelkezik államilag elfogadott nyelvvizsga-bizonyítvánnyal, a fennmaradó hallgatók 80 %-a tett ITK vizsgahelyünkön sikeres nyelvvizsgát, a kötelező idegennyelv-oktatásban eredményesen alkalmazott oktatói kommunikatív felkészítés és a hallgatói szorgalom eredményeként. A főiskolai képzés kötelező idegen nyelvi óraszáma eléggé szűkre szabott (180 vagy 240 óra), így csak a középiskolából jól megalapozott nyelvtudással érkező, szorgalmas hallgatók számára elegendő az eredményes államilag elfogadott nyelvvizsgához a főiskolai kötelező nyelvi oktatás.

Nem ritka jelenség, hogy a vállalkozó szellemű hallgatók teljesen új nyelv tanulásába kezdenek főiskolai tanulmányaik ideje alatt. Ehhez tanszékünk kezdő francia, olasz, spanyol képzést tud ajánlani, amely az új nyelv és kultúra iránti érdeklődésből fakadóan eredményes a kiscsoportos képzésben. A jelenlegi konjunktúrát a pécsi egyetemen folyó beás nyelvtanfolyamok jelentik, amelyek nagy szorgalmat, sok gyakorlást követelnek, mivel a spanyol nyelvhez hasonlít ez a nyelv, és nagy anyagi befektetést igényel, de eddig csak néhány eredményes alapfokú nyelv-vizsgabizonyítványt tudtak – főleg levelező hallgatóink – bemutatni.

Az európai csatlakozás közeledtével a nemzetközi nyelvvizsgák iránt is érezhető az érdeklődés. Tanszékünk erre is nyitott. Kollégáink a nemzetközi, de Magyarországon akkreditált nyelvvizsga központok vizsgáztatói felkészítő tanfolyamain is részt vettek az Állattudományi Kar akkreditált vizsgahelyén. A nemzetközi nyelvvizsgákra való jelentkezés összege három-négyszeresét jelenti az ITK Origó államilag elfogadott nyelvvizsgadíjához képest. Tanszékünk legközelebbi távlati tervei között szerepel az ECL (European Certificat Level) az Európai Közösség országaiban elfogadott nemzetközi nyelvvizsga bejelentett vizsgahelyként egyetemi karunkra akkreditáltatása. Ennek az európai konzorciumnak a központja a Pécsi Egyetem, amelynek tagjai a londoni, anconai, bécsi, coimbrai, helsinki, göteborgi egyetemek, Magyarországon az ELTE, a debreceni, a szegedi egyetem és a kecskeméti, egri és a szombathelyi főiskolák. Ez a nemzetközi európai nyelvvizsga a legolcsóbb, mert minden szintje alap, közép, felső egyformán 19.000,- Ft-ba került. Ember és tudásközpontú vizsga, mert a részvizsga eredményeket megőrzi és beszámítja a vizsga ismétlésébe. A részvizsga ismétlésekor pedig csak a vizsgadíj egy részét kell befizetni. Előnye még, hogy nemcsak angolból, vagy németből, de sok más nyelvből, így franciából, olaszból, portugálból is lehet vizsgázni. Az ECL európai nyelvvizsga középfokú követelményrendszere az emelt szintű érettségineknek felel meg, és az EU országaiban elfogadott vizsgabizonyítványt ad, amely lehetőséget nyújt az Európai Unió bármelyik országában való munkavállaláshoz.

Világ-Nyelv stratégia - magyar nyelvpolitika és az európai uniós tagság

Az Oktatási Minisztérium Világ–Nyelv idegennyelv-oktatási stratégiája az Európai Unióba való belépés előtt és a belépés előkészületeként az idegennyelv-tanulás és -tudás tömeges és dinamikus fejlődését és fejlesztését ígéri.

A program elébe megy a csatlakozás kihívásainak. Az új idegennyelv-oktatási stratégia a legutóbbi népszámlálás, és egyéb rétegfelmérések adatai alapján vonja le azt a reális helyzetfelmérésből adódó konklúziót, hogy a magyarok idegennyelv-tudása a legalacsonyabb az Európai Unióhoz csatlakozó országok közül. „A 15 éven felüli magyar népesség mindössze 25 %-a beszéli valamennyire az öt leggyakoribb nyugati nyelv (angol, francia, német olasz, spanyol) egyikét." (4)

Ez a tragikus alaphelyzet természetesen valóságos, de megoldásra vár. Ennek első lépése a kormány intézkedése a 2001. évi CI. tv. a felnőttképzésről szóló törvény bevezetéséhez kapcsolódik. Az idegennyelv-tanulásra ösztönöz ez az intézkedés, mert adókedvezményt ad minden felnőtt magyar állampolgárnak, aki akkreditált nyelvi képzésben vesz részt. Az említett új Világ–Nyelv program pedig tíz új pályázati lehetőséget dolgozott ki, amelyek közül az első a nyelvtanárok továbbképzését célozza; a „Forrás" program idegen nyelvi könyvtárfejlesztésre ösztönöz.

A nyelvszakos tanárjelöltek magasabb szintű nyelvi és módszertani felkészítését szeretné biztosítani, a mentorképzéssel összhangban „a mérési kultúra fejlesztéssel", a „Miértékelés" programmal.

A szaknyelv tanítását segítené elő a „Nyelv, szakma középfokon" program, amely nemcsak a középiskolai, de a felsőoktatásban is kibontakozhat. A közintézmények dolgozóit a minél tömegesebb idegennyelv-tanuláshoz segítené az „Egy életen át" program. A Világ-Nyelv stratégia a középiskolások idegennyelv-tanulását három programban igyekszik emelni és a pályázati programok meghirdetésével ettől a rétegtől vár gyors és tömeges eredményt a „Váltogató", az „Élesztő", és a „Fuss előre" programmal. Az első a szaknyelv tanulására ösztönöz. A második keretében „támogatást adunk általános és középiskolák számára minden olyan nyelv oktatására, amelynek statisztikai aránya 20 % alatt van a közoktatásban, valamint a (németen kívül) szomszédos országok nyelveinek és nemzetiségi nyelveknek idegen nyelvként való tanulására. Előnyt élveznek azok az intézmények, amelyek hagyományosan magas szinten oktatják az adott nyelveket". (5) Ez a pályázat a második idegen nyelv heti 5 órás intenzív tanulását teszi lehetővé, ezzel megteremti a feltételeket az ún. „kisnyelvek" a francia, az olasz, a spanyol stb. ugyanolyan intenzív órakeretben való tanulására, hasonlóan heti 5 órás órakeretben. Ezen kívül az idegen nyelvű nulladik évfolyam bevezetésére is lehet pályázni, amely az első választott nyelv eredményesebb oktatását és az emelt szintű érettségi megvalósítását tűzi ki célul.

Az említett programok a közoktatásban indíthatók tehát, a középiskolai nyelvoktatást érintik. Az általános iskolai idegennyelv-tanítással a jelenlegi Világ–Nyelv stratégia mélységében nem foglalkozik. A jövő c. fejezetben említi csak meg: „A korai oktatási programok hatékonysága a jövőben kulcsszerepet játszhat a nyelvtanulás eredményességének növelésében. Ennek érdekében az idegennyelv-oktatási feladatok ellátására jogosult tanítók képzésében is változtatásra van szükség: több figyelmet kell fordítani az életkori sajátosságoknak megfelelő nyelvtanítási módszerek elsajátítására és a tanítók nyelvtudásának emelésére. Mivel azonban a kerettanterv 4. osztálytól teszi kötelezővé az idegen nyelvek tanulását, a használható nyelvtudás elsajátításának egyik leghatékonyabb módja az ún. tartalom alapú vagy két tannyelvű idegennyelv-oktatás, melynek során az idegen nyelvet a tanítás nyelveként használják. Más szóval a tanulók valamely tantárgy vagy tantárgyak egyes részleteit idegen nyelven tanulják. Erre a feladatra a tanárokat fel kell készíteni." (6)

Az általános iskolai oktatásra azonban nincs még kifejezetten és célirányosan kidolgozott segítő, pályázati program, bár a Világ–Nyelv stratégia elismeri a korai idegennyelv-oktatás jelentőségét, s a megfelelő feltételek szükségességét hangsúlyozza. „A nyelvoktatás kezdetét a világ minden táján az iskolák egyre korábbi időpontra teszik. A közfelfogással ellentétben azonban az idegen nyelvi programok minél korábbi időpontra való csúsztatása csak a megfelelő körülmények folyamatos megléte esetén járulhat hozzá a nyelvtudás eléréséhez. A feltételek között szerepelnek a célnyelvet kiválóan beszélő, szakmailag jól képzett tanárok, a reális célok, az életkori sajátosságoknak megfelelő tananyagok és eljárások, a megfelelő gyakoriságú és felmenő rendszerű foglalkozások stb." (7) Az előbbiekben jelzett feltételek megteremtéséhez igyekszik példát szolgáltatni a tartalom alapú pályázati forma, amely a két tannyelvű idegennyelv-oktatás megszervezéséhez ad segítséget.

A két tanítási nyelvű oktatás bevezetésének törvényes alapjait és irányelveit a művelődési és közoktatási miniszter 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelete tartalmazza, amely számomra is kiinduló pontul szolgál a francia két tannyelvű osztály gyakorló iskolai bevezetése során rendelkezésre álló objektív és a megvalósításra váró szubjektív feltételek figyelembevételéhez.

Az említett rendelet 1 §. 1. pontja szerint „Két tanítási nyelvű iskola az az általános iskola, amelyben a nevelő- és oktatómunka a magyar nyelv mellett másik tannyelven folyik" (Magyar Közlöny 1997/61.).

A törvény alkalmazásával a gyakorlóiskolában francia nyelven lehetne oktatni az általános iskola első osztályától kezdve a készségtárgyakat az élő idegen nyelv, vagyis a francia nyelv heti óraszámán kívül. Az alsó tagozati készségtárgyak: a testnevelés, a rajz, az ének-zene és a technika tantárgyak francia nyelven való tanítása megfelelne a két tanítási nyelvű oktatásról szóló 8/2001. rendelet 2. számú mellékletében meghatározott céloknak. „Célunk, hogy a tanulók a más műveltségi területeken szerzett készségeket és ismereteket alkalmazzák idegen nyelven, valamint az idegen nyelvi órákon szerzett ismereteket más tantárgyak tanulása során". (8)

Az Európai Unióhoz való közeledés és a majdani belépés időszakában egyre fontosabbá válik az élő idegen nyelv tudása, amelyet a célnyelvi kerettantervekről szóló 2. számú 8/2001. (III. 9.) OM rendelet úgy fogalmaz meg „Élő idegen nyelv tudása nélkül számunkra nem létezhet európaiság".

A két tanítási nyelvű iskolai oktatás fő célja, hogy az idegen nyelvi kultúra értékeit úgy ismerjék meg a gyerekek célnyelven, hogy az anyanyelvi kultúrából fakadó ismereteik ne sérüljenek, és az anyanyelvi készségek magas szintű fejlesztése az idegen nyelvi készségek kialakítását árnyaltabbá tegye és elmélyítse.

Tanszékünk a Világ-Nyelv program előírásait olyan kihívásnak találta, amely az EU-ba való belépés felkészülését jól szolgálja. Igyekszünk az új kihívásoknak megfelelni. A két tannyelvű iskolai képzés megalapozására műveltségterületi szakszöveg-gyűjteményt állítottunk összeg angol, francia, német nyelven, amely karunk kiadójánál megjelent, és a jegyzetboltunkban beszerezhető.

A Pro Renovanda Culturae Klébelsberg Kunó Szakalapítvány segítségével tanszékünk a 4 általános iskolai készségtárgy, az ének-zene, a testnevelés, a vizuális nevelés, a technika, 1–8. osztályig terjedő tantervét lefordította angol, német, francia nyelvre, hogy megfelelőképpen készüljön föl a szaknyelv tanítására és a két tannyelvű általános iskolai képzés megalapozására, pedagógusképző szaknyelvi tanfolyamok meghirdetésével. Az eddigi gyakorlatnak megfelelően folytatjuk a levelező angol és német nyelvű műveltségterületi szaktanítóképzést is, amelyre folyamatos volt a jelentkezés eddig is a gyakorló pedagógus kollégák részéről.

Jegyzetek:

1. *Világ – Nyelv Program 2004.* www.om.hu.vilag-nyelv.hu
2. Kovács Judit: *A kisiskoláskori angol tanításról tudományosan,* Nyelv-Info, 1993. 7. 4. 34 o.
3. Molnár Andrea: *Idegennyelv-tanítás – másképpen (?)* 9-10. o. Eötvös K. Budapest, 2001.
4.–7. www.om.hu.vilag-nyelv.hu
8. Magyar Közlöny; 2001/28. rendelet 2. sz. melléklet

Tudja-e?

– hogy Magyarországon az 1930-as népszámlálási adatok szerint a magyar lakosság 18 %-a beszélt valamilyen (többnyire német) idegen nyelvet. Igaz, akkoriban a teljes tantervi óraszám több mint 30 %-ában tanítottak idegen nyelvet – míg ma ennél majdnem 10 %-kal kevesebb óraszámban. De sokkal többet tudhat meg Égre Istvánné Szabad-e kötelezően angolul tanulni? c. tanulmányából. L. Új Pedagógiai Szemle, 2003. március, 78-88. o.

KISS LAJOS

Kilencvenöt év öröksége nyomán

Bemutatkozik a marcali Noszlopy Gáspár Általános és Alapfokú Művészetoktatási Iskola

Iskolánk a 2003/2004. tanévben ünnepli fennállásának 95. évfordulóját. Munkában, küzdelmekben, eredményekben, sikerekben gazdag évek állnak mögöttünk. Elődünket, a Polgári Fiúiskolát a marcali polgárokból álló Polgári Iskolai Egyesület alapította 1908-ban. Négy évvel később megnyitotta kapuit a Polgári Leányiskola is. Marcali és környékének lakói büszkék voltak a térség egyetlen középfokú oktatási intézményére, melynek falai között nem csupán egy oktatási intézmény, de egy igazi kulturális központ, szellemi műhely is működött.

Gróf Klébelsberg Kunó kultuszminiszter 1927-ben új, az akkori normák szerint korszerű iskolaépület építésére adott engedélyt és az ehhez szükséges pénzt. A barokk stílusú épület – közepén a kiemelkedő huszártoronnyal – a mai napig a város egyik legszebb létesítménye. Klébelsberg Kunót a város képviselő-testülete 1929-ben Marcali díszpolgárává választotta. Iskolánk 2002-ben egy mellszobor felállításával fejezte ki tiszteletét az iskolaépítő miniszternek.

A polgári iskola az 1945/46-os tanévtől fokozatosan nyolc évfolyamos általános iskolává alakult át. Szellemiségét, a magas szintű oktatási-nevelési munkát, az utódintézmény pedagógusai ma is példának tartják.

Az újonnan létesült általános iskolához kezdetben öt tagiskola is tartozott, s az osztályok magas száma miatt az alsó tagozatosokat az akkori Simon téri iskolaépületben helyezték el.

Az iskolát 1969-ben egy lapos tetős, 12 tantermes szárnnyal bővítették, amelyben a szakmunkásképzés kapott helyet. 1979-ben épületcserével megkapta a szakmunkásképző iskola épületét, s így egy

épületegyüttesben folyhatott az alsó és a felső tagozatos tanítás. E tanévben megépült Marcali második alsófokú oktatási intézménye, a Mikszáth Kálmán Úti Általános Iskola. Ezáltal megszűnhetett a túlzsúfoltság, a kétműszakos tanítás. A tagiskolák száma folyamatosan csökkent, s az 1995/96-os tanévtől az utolsó, a boronkai tagiskola is megszűnt.

Az intézmény 1975-ben felvette az 1848/49-es forradalom és szabadságharc Somogy megyei kormánybiztosának, Noszlopy Gáspárnak a nevét. Névadónknak szintén szobor állításával tisztelgünk: 2003. szeptember 29-én avatjuk fel a mellszobrát.

A folyamatosan fejlődő, alakuló intézmény pedagógiai koncepciójában évtizedeken át szerepelt az iskolaotthonos nevelés, az idegen nyelvi tagozat, több anyanyelv-tanítási program, illetve közreműködés a matematikai kísérletben. Központi helyzetéből adódóan körzetközponti feladatokat is folyamatosan ellátott. Volt „mintaiskola", „bemutató iskola", „kistérségi bázisiskola". Napjainkban is rendszeresen közreműködik pedagógus továbbképzések, tanulmányi versenyek szervezésében, megtartásában. Nevelőtestületünk olyan szakmai műhely, amelyben pedagógusnak lenni megtiszteltetésnek számít!

Az 1998 szeptemberétől hatályba lépett pedagógiai programunk vezéreszméje, egyben alapelve a mesterfokú tanítás. Ez szerintünk: „... egy olyan igényes személyiség- és képességfejlesztő, gyermekbarát pedagógia, amely magas szintű nevelő-oktató munkára építkezik. Mesterfokú, mert arra törekszünk, hogy tanulóink túlnyomó része már az iskolai tanítás-tanulás folyamatában elsajátítsa a helyi tantervi követelményrendszerben meghatározott képességek, kompetenciák 70–80 %-át. Ehhez az iskola mesterfokon felkészült pedagógusai mester szintű nevelő-oktató munkával járulnak hozzá." Pedagógiai programunk célkitűzéseinek megvalósulását diákjaink tanulmányi és nevelési eredményei mutatják. A tanulók heterogén összetétele, a viszonylag magas osztálylétszámok ellenére is kevés a bukás, alig van osztályismétlő. Igaz, rendkívül nagy gondot fordítunk a lassabban, vagy nehezebben haladók felzárkóztatására, a rászorulók egyéni, vagy 1-3 fős kiscsoportos fejlesztésére.

Az általános iskola tanulólétszáma jelenleg 696, a művészeti iskoláé 275. 30 általános iskolai és 13 művészeti iskolai osztályunk van. Diákjaink 92 %-a Marcali közigazgatási területéről (városközpontból, déli alközpontból, külső városrészekből), 8 %-a a városkörnyék községeiből érkezik. A külső városrészekből bejárók száma 92. A környékbeli községekből jelenleg 58 tanulót fogadunk, számuk évről évre növekszik. A diákok száma a városban csekély mértékben csökken, de a vidékről bejárók száma ezt kompenzálja, ezért gyakorlatilag változatlan.

Tanulóink változatos szociokulturális környezetből érkeznek. A családok nagyobb része harmonikus, a szülők a gyermekeiket kellő felelősséggel nevelik. Velük igazi partneri kapcsolatban állunk. Kevesebb, de arányaiban mégis jelentős a hátrányos, illetve veszélyeztetett családi környezetben élő tanulók száma. A hátrányos helyzet, illetve a veszélyeztetettség fő oka a szülők munkanélkülisége,

életmódja, a csonka család, a gyermeknevelésre fordítható idő és/vagy a pénz hiánya. Kiemelten fontos teendőnk a hátrányos illetve veszélyeztetett gyerekek segítése, a gátló és veszélyeztető tényezők hatásának csökkentése, kompenzálása, lehetőség szerinti megszüntetése. Ezt elsősorban pedagógiai eszközökkel, esetenként segélyezéssel, vagy természetbeni támogatással igyekszünk elérni.

Az oktató-nevelő munkát hetvenegy főállású és három külső óraadó végzi. Hatvankilenc kolléga az általános iskolában (harmincnégy tanító, harmincöt tanár), három a művészeti iskolában (két táncművészeti főiskolát végzett, egy pedig jelenleg ugyanott tanuló) tanít. A külső óraadók a művészeti iskolában oktatnak. Az egy pedagógusra jutó tanulólétszám az általános iskolában tizenegy, a művészeti iskolában hetven.

A pedagógusok szakmai, pedagógiai felkészültsége kiemelkedő. Heten egyetemi, harmincan főiskolai tanárképző végzettséggel dolgoznak, harmincnégyen tanítóképző főiskolában szereztek diplomát. Heten szakvizsgázott pedagógusok. Jelenleg öt pedagógus vesz részt szakirányú továbbképzésben, kettő pedig egyetemi kiegészítő szakra jár. Tizenhárom pedagógusunk tanácsos. Három pedagógus szaktanácsadó, kettő közoktatási szakértő.

Mind az alsó, mind a felső tagozaton tanító kollégák közül többen közreműködnek mentorként főiskolai hallgatók iskolai gyakorlatainak vezetésében. A Pécsi Egyetem, a szombathelyi tanárképző főiskola és a Kaposvári Egyetem CSVM Tanítóképző Főiskolai Kara kér fel bennünket leggyakrabban gyakorlatvezetésre. A pécsi és a szombathelyi intézményekkel a kapcsolatunk jó, de alkalomszerű. A kaposvári főiskolai karral közvetlenebb, folyamatos. Az oktatókkal való személyes kapcsolatunk jelentősen segíti a gyakorlatok szakszerű vezetését. A kapcsolat tartalma kiterjed a kollégák posztgraduális képzésére, s a főiskolai oktatók iskolánknál tartott előadásaira.

Az iskola szervezeti rendje a hagyományostól több szempontból is eltér. A szülők igényének megfelelően, s a közel három évtizedes pedagógiai gyakorlatunk alapján az alsó tagozat teljes vertikumában iskolaotthonos oktatás-nevelés folyik. Ez a nevelési rendszer a kezdeti szakaszban jelentősen segíti a szülőt a gyermeke iskolai munkájával kapcsolatos teendői ellátásában. A tantárgycsoportos tanítás a két tanító szakosodását segíti elő, a tanórák és a szabadidős foglalkozások két napszakra történő változatos elosztása oldja a gyermekek túlterhelését. Nagyon figyelnünk kell azonban arra, hogy az alsó tagozat 3–4. évfolyamain a gyerekek önállósága fokozatosan nőjön. Az első két évfolyamon a diákok csak hét végére viszik haza az iskolatáskájukat, a tanszereikkel. Harmadik osztálytól azonban fokozatosan bevonjuk a szülőket a házi feladatok, a tanulnivalók ellenőrzésébe, a szorgalmi feladatok önálló megszervezésébe, a hoznivalók összeállításába, hogy az ötödik évfolyamra felkészülhessenek a teljesen önálló tanulásszervezésre, munkára.

Kísérleti jelleggel néhány éven át Nevelési Tanácsadó javaslatára fejlesztő (kislétszámú) osztályokat indítottunk A program kétségtelenül sok előnnyel járt. A négy párhuzamos osztályból három 25–26 tanulóval egyenletesen jól haladt. A különválasztott (szegregált) 12–15 fős osztályban tanultak a tanulási, beilleszkedési, magatartási zavarokkal küszködő gyerekek. Igazi gondot a reintegrálásuk okozott. Két, vagy három év elteltével, visszahelyezésükkel a meglévő három osztályba magasra emelkedtek az osztálylétszámok, s ez a haladás gátjává vált. Kevesebb idő jutott a további fejlesztő foglalkoztatásokra. Érezhető volt a szülői ellenállás is. S bár a fenntartó ezt nem akadályozta, a szülők s a pedagógusok részéről teljes elutasítás fogadta azt a lehetőséget, hogy harmadik évfolyamtól teljesen szervezzük újra az osztályokat, bár ezzel elfogadható létszámú osztályokat alakíthattunk volna ki.

Az ellenállás mind pedagógiailag, mind érzelmileg érthető volt, ezért döntöttünk úgy az elmúlt évtől, hogy az első osztályoktól a fejlesztő pedagógiát integrált szervezeti keretek között valósítjuk meg.
A fejlesztő pedagógiai továbbképzésen részt vett kollégák mellett egy szakirányú továbbképzésre járó tanító és egy szociálpedagógia szakos kolléga segíti kollégáit. Ösztönözzük a szakirányú továbbképzést; továbbra is előnyben részesítjük a fejlesztő pedagógia terén továbbtanulni, illetve továbbképzésre hajlandó kollégáinkat.
A magasabb évfolyamokon a nehezebben haladók, vagy a lemaradástól veszélyeztetettek (pl.: félévkor elégtelen osztályzatot kapott) diákjaink részére heti rendszerességgel 1–3 fős fejlesztő, felzárkóztató foglalkozásokat tartunk. A félévkor bukottaknak kötelező a felzárkóztató foglalkozások tartása. Talán ennek eredményeként is, hogy az év végi javító vizsgára bocsátottak száma a közel 700 fős iskolában mindössze 4. Az alsó tagozatban nem bukott senki!
Az iskolánkkal szemben egyértelmű szülői, fenntartói és nevelőtestületi elvárás az, hogy a gyermeki képességeket maximálisan fejlesszük, a rászorulók felzárkóztatása mellett kiemelten foglalkozzunk a tehetségesekkel is. A negyedik évfolyamtól angol és német nyelv tanulását választhatják a gyerekek. A 18 fő feletti idegen nyelvi csoportokat létszám szerinti, vagy nívócsoportokra bontjuk. A 7–8. évfolyamokon a választható órakeretben lehetővé tesszük a második idegen nyelv tanulását is, természetesen csak az első idegen nyelvet sikeresen tanulók részére. Ugyanebből az órakeretből tanulásmódszertant is választhatnak diákjaink.
A 2003/2004. tanévben az 5. évfolyamosok választható tárgyként, a hatodik évfolyamtól kötelező tantárgyként nívócsoportos bontásban tanulják az informatikát. Ehhez két jól felszerelt számítástechnika szaktanterem áll rendelkezésükre. Az iskola könyvtárában a számítógép használata és az internetezés lehetősége is biztosított. A pedagógusok öt munkahelyen dolgozhatnak számítógépen, és használhatják az internetet. A gyógytestnevelésre szoruló gyermekek szakszerű ellátását saját szakemberekkel iskolánkban oldjuk meg. A mintegy 30 000 kötetes könyvtárunkat főállású könyvtáros-tanár vezeti.
Pedagógiai programunkban – a korábbi jó hagyományokat folytatva, de változtatva, kevésbé bevált szervezeti formákon –, csökkentettük a szakkörök, a korrepetálások számát. Ezzel szemben lényegesen megemeltük a tantárgyi egyéni, vagy kiscsoportos képességfejlesztő és tehetséggondozó foglalkozások arányát. Nyilvánvalóan ennek is köszönhető, hogy kiemelkedő eredményeink születtek egyes tanulmányi és sportversenyeken (Kalmár L., Zrínyi I., Varga T., Newton Kupa, történelmi, anyanyelvi, valamint, kézi- és kosárlabda, atlétika stb.) Nyolcadik osztályosaink 70 %-a gimnáziumokban és szakközépiskolákban tanul tovább, gyakorta az ország legjobb intézményeiben.

A tanórán kívüli foglalkozások keretében a felső tagozatban tanulószobai foglalkozásokat szervezünk. Szülői költségtérítéssel és önkormányzati hozzájárulással valamennyi tanulónk színházi bérlettel eljut évente legalább egy előadásra, s a 3. évfolyamosok úszásoktatáson vettek részt. A 2003/2004. tanévtől az úszásoktatást Marcali uszodájában több évfolyamra is kiterjesztjük – a fenntartó jóvoltából térítésmentesen. A 4. 5. és 7. évfolyamosok évente egyhetes erdei iskolában vehetnek részt. Évente sítábort szervezünk az igénylők számára.
Az intézmény 1998-tól összetett iskola: az általános iskolával közös szervezetben művészeti képzés is folyik, néptánc tanszakon. Fő célkitűzésünk a gyerekek mozgáskultúrájának, ízlés- és érzelemvilágának

fejlesztése. Alapelvünk: a magyar néptánc – főleg a somogyi – és népi kultúra iránti érdeklődés elmélyítése, olyan képességek kialakítása, melyek lehetővé teszik a gondolatok, érzések, elképzelések, tapasztalatok táncos megjelenítését.

Művészeti iskolás osztályaink évente legalább két nyilvános bemutatót tartanak. Emellett sok meghívásnak tesznek eleget, ma Marcaliban alig van olyan rendezvény, amelyen néptáncosaink ne szerepelnének. (Március 15-i ünnep, karácsonyi ünnepségek, a nyugdíjasklub, a mozgáskorlátozottak rendezvényei stb.) Rendszeresen szerepelünk külföldi fesztiválokon (Künzelsau, Hamburg, Erdőcsinád), általában szép sikerrel. Az országos szólótáncversenyen három éven át az országos döntőig jutottak el diákjaink. Egy tanulónk sikeresen felvételizett táncművészeti szakközépiskolába. 2003-ban gyermek és ifjúsági kamaratánc fesztivált szerveztünk, a Művészeti Iskolák Somogyi Kamaratánc Találkozóját (MISKA), amely a marcali művészeti iskolás csoportok jelentős sikereit hozta.

Az iskola életét és a környezetünket informáló kiadványokkal színesítjük. Diákújságunk (Noszlopy Times) kéthavonta jelenik meg. A polgári iskolai hagyományokat felelevenítve, tanévzáráskor az elmúlt tanévről évente Értesítőt adunk ki. Aktív és nyugdíjas pedagógusaink részére évente pedagógiai pályázatot írunk ki. A pályázatok fő témakörei: az iskolatörténet-kutatások újabb eredményei, a módszertani, a nevelési és az innovációs tapasztalatok, eredmények. A külső szakértőkből álló bírálók javaslatára díjazzuk alkotó pedagógusaink munkáit, s a dolgozatokat kötetbe rendezzük, hogy azokat közkinccsé tegyük, egyben megőrizzük a jövő számára. Iskolatörténeti dolgozatok című sorozatunk két kötete már megjelent.

Saját minőségfejlesztési rendszert dolgozunk ki: tíz pedagógus végzett a minőségbiztosítási feladatokra felkészítő továbbképzésen, egy kollégánk pedig (az első igazgatóhelyettes) belső audit tanfolyamot. Négy kolléga közoktatási vezetői szakirányú továbbképzési szakon végzett. Felkészültségük a biztosíték arra, hogy minőségfejlesztési programunkat képesek legyünk kifejleszteni, s végrehajtani.

Költségvetésünk a működéshez szükséges legfontosabb előirányzatokat tartalmazza, a fenntartó esetenként fejlesztési célú támogatást is biztosít számunkra. 75 éves iskolaépületünkön sok a felújítani, korszerűsíteni való, s ezt csak fokozatosan, apró lépésekben tudjuk megvalósítani.

Évente több pályázaton veszünk részt, átlagosan 2–3 millió forintnyi támogatást nyerünk ezzel, amit pedagógiai programjainkra, iskolafejlesztésre fordítunk.

A tanulók – költségvetésből nem finanszírozható tevékenységeinek, programjainak támogatására, elismerésére és jutalmazására, az iskola taneszközeinek fejlesztésére, kiadványaink támogatására – Noszlopy Gáspár Alapítványt hoztunk létre. Évente közel egy millió forintot kapunk az szja 1 %-okból, szponzori, szülői, illetve egyéb támogatásokból. Számítunk a céljainkkal azonosuló, a megvalósításban közreműködni szándékozó magán- és jogi személyek, vállalkozók támogatására.

Az iskola nevelőközösségének munkáját a város képviselő-testülete az eredményes nevelő-oktató munkájáért az intézmény fennállásának 90. évfordulóján a „Marcali városért" kitüntetéssel ismerte el.

JÓZSEF ISTVÁN

Autogén tréning az iskolában

Egy kísérlet tanulságai

A mai iskolai élet egyik sajnálatos kísérő jelensége a stressz, amely a tanárt és a diákot egyaránt terheli. A stresszhatások változatos skálája, mint például a pedagógusok és diákok testi-szellemi megterhelése, a tanulók magatartási-fegyelmi követelményei súlyos terhelő feszültségként jelentkeznek a tanulási folyamatban résztvevőknél. Emiatt célszerű tehermentesítő, segítő, stresszcsökkentő eljárásokat bevezetni, amelyek elviselhetőbbé teszik a megterheléseket, sőt hozzájárulnak az iskolai élmények pozitív megéléséhez. Minél egyszerűbb az alkalmazott módszer, annál nagyobb az esély, hogy bevezethető az iskolai életbe.

A relaxáció egyik módja

Az írásunkban bemutatásra kerülő módszer azért előnyös, mert gyorsan, egyszerűen megtanulható, és a közös gyakorlások rendszeres alkalmazásával a feszültség csökkentésén túl is felbecsülhetetlen értékei vannak a közösség formálásában, az élmények együttes megélésében. A módszer, az autogén tréning (továbbiakban: AT) az iskolai mentálhigiéné a tanárok és a diákok számára egyaránt alapvető.

Az AT alapvető célja, hogy hozzásegítse az embert az élet feszültségeinek könnyebb legyőzéséhez; ugyanakkor csupán egy a rendkívül gazdag relaxációs lehetőségek közül, de egyszerűsége miatt adekvát módszer lehet az iskolai feszültségcsökkentésben. A relaxáció ellazulást, ellazítást jelent. A fogalom gyűjtőneve azoknak a metódusoknak, amelyek testi gyakorlás által lelki megnyugvást, nyugalmat, kiegyensúlyozott közérzetet biztosítanak a gyakorlatot végző számára. A köznapi értelemben vett relaxáción – a pihenésen, kikapcsolódáson, önmagunk elengedésén – túl, a szakszerű megjelölésben a relaxáció ún. pszichoszomatikus működésszabályozó, egészségvédő eljárás (Bagdy-Telkes, 1995). Relaxáláskor ellazulásra törekszünk, de az ellazulás nem spontán, nem egyszeri, alkalmi, hanem szisztematikus műveletrendszerre épülő, a célt elősegítő eszközöknek és technikáknak a megfelelő és rendszeres alkalmazását jelenti.

Az AT-ben az a legfontosabb, hogy csinálni kell! Miként az élet legtöbb területén érvényes, érvényes az AT-re is: az a tapasztalat, amit az ember maga szerez meg, mással nem pótolható (Langen, 1999).

Az AT lényege, hogy képesek legyünk a figyelem összpontosításával ellazítani magunkat, s ezzel akár naponta többször is „átkapcsolhatunk" egy másfajta tudatállapotba az alvás és ébrenlét határán, amelyet testi és szellemi változás jellemez. Ebben az állapotban felfrissül testünk és szellemünk, és új erőt gyűjthetünk. Az egész emberre hat, nyugtatja, felszabadítja, regenerálja a testet, a lelket, az elmét. A módszer kifejlesztője J. H. Schultz szerint a kívánt hatás egyfajta „érzelmi rezonanciacsillapítás", amellyel a nem kívánt zavaró érzések, a szorongás, nyugtalanság, lehangoltság megszüntethető, de legalábbis csillapítható. Az AT végrehajtásával belső változások, autogén (önmagától végbemenő, önaktivált) történések mennek végbe, melyeket a rendszeres gyakorlás, a tréning pontosan megtanulhatóvá tesz. Az önszabályozás képessége egy idő után automatizálódik, ha indító-kiváltó ingereit gondolatban előhívjuk. A tréningben hat különböző szint, illetve gyakorlat található, melyeknek pontosan megfogalmazott ismétlődően azonos formulája van. Ezeket a gyakorló a passzív koncentráció nyugalmi helyzetben önmagában előhívja, s rágondolással fenntartja. A gyakorlás lényege, hogy a frissen kialakult önszabályozási képesség olyan mértékben bevésődjék, tartóssá váljék, hogy puszta rágondolás a szabályozó formulákra is kiváltsa a törvényszerűen bekövetkező testi-lelki működésszabályozódást.

Az automatizált készség előnye, hogy bármilyen helyzetben „előhívható", nem felejthető el, tartóssá és hatékonnyá válik a pszichovegetatív működés egyensúly a kialakításában.
A relaxációs helyzet számos előnyt hordoz magában. Mivel megváltoztatja az egyének a behatásra adott jellegzetes válaszát, védetté teszi a stresszártalmak ellen. A szervezet tehát toleránssá, védekezőképesebbé válik. Az AT hosszú távú gyakorlása növeli türelmünket, fokozza a testi-lelki önismeretünket egyfajta hosszú és fokozatos életszemlélet-változást eredményez.
Az AT gyakorlatilag bárki számára megtanítható, a legtöbb embernek megvan a képessége, hogy elsajátítsa. Ugyanakkor, mivel itt tanulásról, illetve gyakorlásról van szó, az illetőnek rendelkeznie kell bizonyos intellektuális belátóképességgel. Ez gyermekeknél a 8-10. életévtől kezdődően van jelen. Krapf szerint az ennél korábban végzett kísérletek nem eredményesek (Krapf, 1992).

A kísérlet bemutatása

Az itt bemutatásra kerülő kísérletet a kaposvári II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola első osztályában végeztük el, amely az ún. „kis létszámú, fejlesztő osztály" kategóriájába tartozik. Az osztály létszáma 14 fő, 8 lány és 6 fiú. A gyerekek valamennyien részképesség zavarokkal küzdő, de átlagos, vagy kissé átlag alatti intelligencia „övezetbe" tartoztak. (IQ 75–110 között). Az életkori eloszlásuk: öten hétévesek, kilencen pedig betöltötték nyolcadik évüket.
Az osztályban két fejlesztő pedagógus dolgozott, s én pszichológusként kísértem figyelemmel munkájukat. Egyik tanító délelőtt a gyermekek egyéni haladási ütemét is figyelembe véve dolgozott az előírt tananyaggal, a társa délután a délelőtti alapokat mélyítette tovább, akár új anyaggal is bővítve.
Az osztály tanterve nagyon sok játékos elemet tartalmazott, s a gyerekek fejlődése a várakozásnak megfelelően, szépen alakult.
A félév közeledtével azonban a gyerekek elfáradtak, voltak napok, amikor már a második óra után szétszórttá, figyelmetlenné váltak. A probléma megoldása nem várhatott, mivel tartós fennállása erős teljesítményromlást vont maga után.
A két fejlesztő pedagógussal konzultálva egyfajta helyzetértékelést végeztünk. A tananyag elsajátítására választott módszert megfelelőnek találtuk. Lassítani nem volt célszerű, mivel az jelentősen csökkentette volna a fejlődés ütemét. Olyan eszközt kellett találnunk, melynek bevezetése várhatóan hatékonyan megoldja a felmerülő problémát, nem terheli tovább a gyermekeket, egyszerű, nem időigényes, és a pedagógus is végrehajthatja.
Az AT-t választottuk, mint az iskolai mentálhigiéné alapvető eszközét. Mivel a felnőtteknek szóló relaxációs szövegek a gyerekeknek túl bonyolultak lettek volna, ezért az életkori sajátosságokat figyelembe véve elkészítettem egy egyszerűbb formulát. Az osztályteremben elhelyezett „játszó szőnyegen" hajtottuk végre. A gyerekek lefeküdtek, becsukták a szemüket. A gyakorlás közben a mozgó gyermekeket a jelenlévő pedagógus finom érintéssel nyugtatta, úgy, hogy akinek valamilyen testrésze mozgott, odament, és megsimogatta. A gyakorlás előrehaladtával a mozgások jelentősen csökkentek. A gyerekekkel a gyakorlás befejezése után közösen megbeszéltük az élményeket.
A diákok nagyon gyorsan megszerették a gyakorlást, pihenésnek tartották. Naponta két alkalommal, a harmadik órát követő szünetben, illetve a délutáni tanórát megelőzően „pihentek" a tanító nénikkel. Pár hét gyakorlás után jelentkeztek a tréning hatásai. A gyerekek teherbíróbbak lettek, a korábbi fáradtság okozta problémákat könnyen kezelték a pedagógusok. Iskolai teljesítményük mérhetően javult, s a közös megbeszélések következtében erősebb kötelék alakult ki közöttük, mint az együttes élmények nélkül.

Tanulságok

Összességében elmondható tehát, hogy a tréning eredményesnek bizonyult, s a szakirodalomban említett 8–10 éves kornál kicsivel előbb is hatékonyan alkalmazható megfelelő célformulát alkalmazva.

Természetesen alapvető követelmény, hogy a tréninget olyan ember felügyelje, aki megfelelő képzettséggel rendelkezik, de az osztályban dolgozó pedagógus elkötelezettsége a legfontosabb. Nélküle, a módszer sikerébe vetett hite nélkül, bármilyen egyszerű is a végrehajtás, a módszer nem alkalmazható, annak ellenére, hogy a legjobb ellenszere a koncentrációs zavaroknak, az iskolai „ideges tüneteknek", a szorongásnak és teljesítmény gátlásoknak. Egyszerű, megbízható, csoportosan alkalmazható természetes „gyógyszer", mely nem csodaszer ugyan, de csodálatos szer.

Irodalom

Bagdy E.–Telkes J.: *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1995.

Bagdy-Koronkai: *Relaxációs módszerek.* Medicina. Bp. 1978.

Ben-Menachem, M.: *Lazíts az életedért.* Új Nap Kiadó, Zalaegerszeg, 1990.

Kermani, K. dr.: *Autogén tréning.* Maecenas, Bp. 1996.

Krapf, G.: *Az autogén tréning gyakorlata.* Springer Hungarica, Bp. 1992.

Langen, D.: *Autogén tréning.* Holló és Társa Kiadó, Kaposvár, 1999.

VAJDA ZSUZSA

A diszkalkuliáról

Először 1919-ben Salomon Henschen svéd neurológus írt a diszkalkuliáról. Megállapította, hogy ez tanulási zavar, az írászavarral együttjáró tünetegyüttes, és idegrendszeri károsodás áll a háttérben. Fontosnak tartotta kiemelni, hogy a diszkalkuliás gyermek átlagos vagy kiemelkedő intellektussal rendelkezik. A diszkalkuliát számvakságnak is nevezik, viszonylag korán megjelenik, és egy életen át tart. A mai fejlettebb diagnosztikai és terápiás módszereknek köszönhetően már az óvodáskorban felismerhető, és hosszas logopédiai terápiával a tünetek enyhíthetők, vagy megszüntethetők.

A háttérben nem a gyerek lustasága vagy nemtörődömsége, esetleg a szülők hanyagsága áll, hanem az egyik legjelentősebb ok: a vizuális feldolgozás gyengesége. Az eredményes matematikához szükséges a számok és a matematikai helyzet vizuális felismerése (milyen műveletet kell alkalmazni...).

A diszkalkuliásoknak gondot okoz a számok észlelése, felismerése, ezért gyakran felcserélik, illetve összekeverik őket, és láthatóan „buta, egyszerű hibákat" vétenek. A második leggyakoribb ok a sor- és szabályalkotás nehézségei számukra, a hiányos emlékezés a számsorokra. A szöveges feladatok információit nem tudják megérteni, gondot okoz a szabályok felismerése és alkalmazása, gyakori a számok tévesztése, felcserélése. Nehéz a szimbólumok felismerése, akadályozottak a fogalmak kialakításában, a velük végzett gondolkodási műveletekben. Zavart a figyelem és az emlékezet. Kialakulatlan a mechanikus számolás képessége, a mennyiség-állandóság. A számjegyeket nem képesek a mennyiségekkel egyeztetni. Súlyosan elmaradtak a matematikai nyelv használatában, a matematikai relációk verbális kifejezésében. Ezért okoz nehézséget a számolás. A harmadik ok a matematikai fóbia, félelem. Kialakulhat ez néhány tanulónál, ha negatív tapasztalatokat szereztek az oktatás során, és kialakul a gátlás az ismeret-elsajátítással szemben, s az önbizalomhiány is súlyosbítja a helyzetet.

Jellemző tünetek

Téri-orientációs zavar a jellemző, ami a számok megfelelő sorrendbe állítását megakadályozza. Nem képes a gyermek az emelkedő vagy a csökkenő számsort hibátlanul megalkotni, a kisebb-nagyobb szomszédokat nem tudja megnevezni.

Gyakori a számjegyek fordított írása és visszafelé olvasása. Összekeverik a hasonló számokat (pl.: 7 és 9; 3- és 8). Így a számológép használata is gondot okoz. A diszlexiás gyermek nehezen tájékozódik a matematikai műveletek között (összeadás, kivonás, szorzás, osztás). Előfordul, hogy a szabályok megértésére is képtelen. Problémát jelent számukra időben és térben tájékozódni, a múlt és jelen eseményei között nem tudnak különbséget tenni, a térképen való tájékozódásuk is nehézkes. Megragadnak a mechanikus, begyakorolt módszereknél. Az idejüket sem tudják beosztani, mivel az idővel kapcsolatos fogalmakkal sincsenek tisztában. Emiatt jellemző rájuk a pontatlanság, rendszeres késés az iskolából. Némelyiküknek a pénz használata is gondot okoz, mivel nehezen végzik el a számolási műveleteket: könnyen „elszámolják" magukat, illetve nem tudják beosztani a pénzüket. Nehézségek mutatkoznak a zenei fogalmak elsajátításánál is; a sportban az irányokat nem ismerik fel, illetve eltévesztik, a játékban a szabályok alkalmazásában állnak hadilábon.

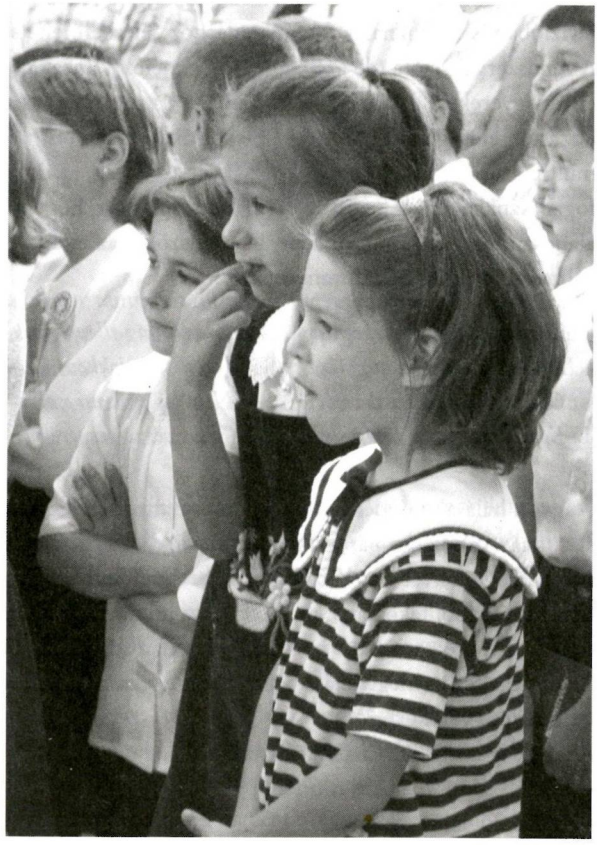
A számolási zavart, vagy gyengeséget mutató diáknak speciális nevelésre van szüksége. Az első és legfontosabb velük szemben a türelem. A hagyományos értelemben vett pedagógiai módszerek nem

járnak sikerrel (korrepetálás, gyakorlás, büntetés), gyakran ezek a kiváltói a matematikai fóbiának, félelemnek. A legfontosabb a diszkalkulia felismerése, és a minél korábbi, szakszerű diagnózis felállítása. A nevelési tanácsadóknál vagy a szakszolgálatoknál a megfelelő logopédiai ellátás szükséges, még mielőtt a gyerekek stigmatizálódnak, miszerint buták, lusták. A tantervi követelményt a gyerekek képességeihez kell igazítani. Minden apró javulást, eredményt el kell ismerni, hiszen a gyereknek hatalmas erőfeszítésekbe kerül a nehézségek leküzdése. Számonkérésnél célszerű olyan egyszerűbb és áttekinthetőbb felmérőlapokat alkalmazni, melyeken kevesebb az olyan inger, ami figyelmüket eltereli.

A „terápia" főbb területei

- Téri-orientáció kialakítása
- Számfogalom elsajátítása
- Számjegyek mennyiséggel való azonosítása
- Egyszerű műveletek végzése, begyakorlása,
- Matematikai fogalmak megtanítása illetve rögzítése
- Számonkérés egyénre szabottsága, ahol figyelembe vesszük a fejlesztés „eredményeit".

A diszkalkuliás gyermekek fejlesztése fáradságos és időigényes munka. Nem szabad sem a gyerekkel, sem a szakemberrel szemben türelmetlennek lenni, és azonnali eredményeket követelni. Előfordul, hogy a fejlesztés ideje alatt a gyermek osztályozás alóli felmentését kérik, ami nem azonos az órák alóli felmentéssel. A számonkérés is fontos, de csak akkor van értelme, ha a gyermek képességeit, nehézségeit is figyelembe véve külön feladatokkal látjuk el. Így a „fejlődését" is nyomon követheti az osztálytanító. A felmentés csak az osztályzatra vonatkozik, az oktatásra nem, a tananyag minimum követelményét a tanulási zavart mutató gyermeknek is el kell sajátítani. Az ellenőrzésre, számonkérésre szükség van, hiszen a magasabb osztályba lépést biztosítani kell a minimális tudásszinttel is.



DANKÓNÉ ERDELICS GYÖNGYI

A tehetséges cigány gyerekekért

„Akad-e csak egyetlen mag, vagy gyökér is, amelyet ne fogadna be az anyaföld, és nem gondoskodnék arról, hogy kicsirázzék? Csak legyen, aki tudja, hol, mikor, milyen módszerrel kell mindegyiket elvetni."
Comenius

A hazai cigányság száma növekszik, így az iskolákban is nő a cigány gyerekek létszáma. Hátrányuk, esélyegyenlőtlenségük jelentős. A legtöbb magatartásbeli, tanulási probléma is körükben adódik. Ám mindegyik tanulónak van egy-egy olyan adottsága, hajlama, amiben kiemelkedően jó, s felülmúlja társait. Míg magyar, matematika és idegen nyelv tantárgyakból általában gyengék, éppen hogy elégséges osztályzatot kapnak, vagy javító vizsgán tudják csak teljesíteni a minimumkövetelményt, addig a készségtárgyakból – testnevelésből, énekből, rajzból, technikából – kiemelkedő teljesítményre képesek. Indokolt tehát, hogy ezekkel a gyerekekkel külön, differenciáltan foglalkozzunk, fogadjuk el másságukat, fejlesszük megmutatkozó tehetségüket. Ők tulajdonképpen pszichomotoros tehetségek! A zene, a tánc, a kézművesség terén kiemelkedő cigány emberrel mindenhol találkozhatunk, láthatjuk őket a televízióban is. Sokuknak a fennmaradáshoz „életbeli tehetségükre" is igen nagy szükségük van.

A rendszerváltás óta (de azelőtt is) sok elméleti koncepció, kutatás, modell, gyakorlati lépés történt a cigány gyerekek, fiatalok iskoláztatásának támogatására; kiemelkedésük, beilleszkedésük, tehetséggondozásuk elősegítésére. Az oktatáspolitikában is polgárjogot nyert az interkulturális nevelés, a multikulturalizmus. Mindennapossá vált a másság, az eltérő családi szocializáció megismerésének, elfogadásának igénye. Segítsük őket, mutassuk meg, hogy másként is lehet élni. Ehhez azonban nagyon alaposan meg kell ismerni őket. Könny szökik az ember szemébe, amikor egy-egy összejövetelük alkalmával éneklik beás „himnuszukat":

Zöld az erdő, zöld a hegy is
A szerencse jön is, megy is.
Gondok kése húsunkba vág,
Képmutató lett a világ.

Egész világ ellenségünk,
Üzött tolvajokként élünk.
Nem loptunk mi csak egy szeget,
Jézus vérző tenyeréből.

Isten könyörülj meg nékünk,
Ne szenvedjen tovább népünk,
Megátkoztál meg is vertél,
Örök csavargóvá tettél.

Nagyon hálásak minden apró törődésért, amit szívből jövőnek és igaznak éreznek. Amikor felnőnek, s az utcán váltok egy pár szót velük, szavaikból a megbecsülés, a szeretet, a hála árad. Ha látom, hogy megtalálta a helyét a társadalomban, becsületesen neveli gyermekeit, örömét leli a munkájában, sőt, tehetségét kibontakoztatja, már akkor azt mondhatom: megérte minden törődés, többlet munka, amit értük tettem. A szemükbe nézve ezt olvashatjuk: itt vagyok, faragj az évek során embert belőlem!

Az út vállalása és megtalálása persze nem egyszerű... Felvetődik a kérdés, hogyan tudjuk azonosítani a tehetséges gyerekeket?

A tehetség azonosításának módszerei:
– kiemelkedő iskolai teljesítmény,
– pszichológiai vizsgálatok,

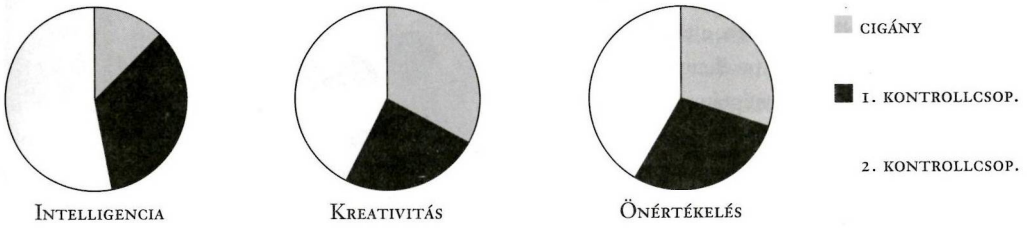
– versenyeredmények,
– vélemények a szülők, hozzátartozók, ismerősök részéről, kérdőívek segítségével,
– genetikai vizsgálatok (géntérkép, családfa kutatás).

A tehetség legfőbb összetevői az intelligencia, a kreativitás és a motiváció, ezért vizsgálatokat végeztem osztályom négy cigány tanulójával: az egyik kontrollcsoportnak a többi, de hátrányos helyzetű tanulókból, a másik kontrollcsoportnak a harmonikus családban nevelkedőket választottam. Igyekeztem minél több oldalról és módszerrel megvizsgálni a cigány tanulóimat és kontroll csoportjaimat. A tehetség azonosítására az intelligencia- és kreativitásteszteket alkalmaztam, a színes RAVEN-féle mátrixokat és a TORRENCE körtesztet. Az önértékelésük vizsgálatához a SEI önértékelési kérdőívet választottam, a szülői véleményeket a gyerekekről a kérdőíves értékelő lista alapján rögzítettem. Segítették munkámat az osztályfőnöki tapasztalatok, a megfigyelési eljárások, a beszélgetések, az önjellemzések.

Meglepődve olvastam ezzel kapcsolatos szakirodalmakban, hogy sok bírálat éri a teszteket: nincs olyan mérési eljárás, teszt, kérdőív vagy értékelési skála, amely tökéletesen megbízható adatokat tudna nyújtani. A mérési eredmények értékelésénél számos szempontot kell figyelembe venni a vizsgálati személynek a mérendő képességeken túli tulajdonságait, attitűdjeit, testi és szellemi állapotát, szociális helyzetét, korábbi tapasztalatait. Számos pillanatnyi tényező befolyásolhatja a mérési eredményeket. Nem tudunk minden mérési eredményt befolyásoló tényezőt kontrollálni, ezért igen nagy óvatosságra van szükség a mérési adatok értékelésekor. Az a legjobb, ha úgy tekintjük, hogy a gyenge eredmény nem feltétlenül az egyén hiányosságából fakadt, viszont jó teljesítmény esetén feltételezhető, hogy rendelkezik olyan képességekkel, amelyek eredményessé tették.

A vizsgálatokat és az eredmények értékelését a dr. Arany–Girasek–Pinczésné Pszichológiai vizsgálati módszerek gyűjteménye alapján végeztem, melyet a debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola adott ki 2001-ben.

Mindhárom területen az eredményeimet kördiagram segítségével összegzem:

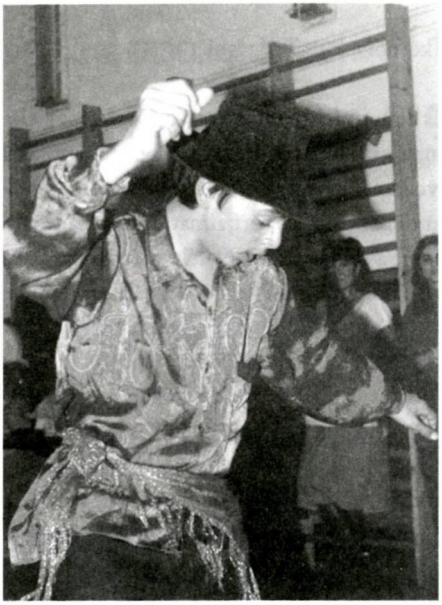


Szemléletes tehát, hogy intelligencia terén a cigány tanulóim mutatják a leggyengébb eredményt, hátrányuk itt a legszembetűnőbb. A gyerekek heterogén osztályba járnak, így bízom benne, hogy az eredmény javulni fog. Intellektuális megkülönböztető funkciójuk is fejletlenebb, amely sajátos logikájukból és gondolkodásmódjukból adódik. Gyenge az analizáló képességük, az összefüggések felismerése és alkalmazása. Őket követi a hátrányos körülmények között élő többi gyerek, és a legjobb eredményt többnyire az osztály legjobb tanulói érték el.

Kreativitás dolgában a cigány tanulóim már jobb eredményt értek el, őket csak a harmonikus családban élő gyerekek előzték meg. Legrosszabbul az ingerszegény környezetben élő, hátrányos helyzetű gyerekek végeztek. Nekik, és a cigány gyerekeknek is csak ritkán jut a kreativitást fejlesztő játékból, sokszor csak kicsapottak az utcára, csavarognak, barangolnak.

Az önértékelési eredményeket összegezve megállapítható, hogy majdnem azonos a cigány és a hátrányos helyzetű csoportba tartozó gyerekek önértékelése. Az önértékelés szorosan összefügg a motivációval, a tanuláshoz való viszonnyal, az eredményességgel. Itt is legjobb eredményt a 2. kontrolcsoportom tagjai, a harmonikus környezetben nevelkedő gyerekek érték el. Bizonyítható tehát, hogy a siker hiánya rontja az önértékelés szintjét, a család és az iskola pozitív, fejlesztő hatása kevéssé érvényesül.

A pedagógus és a szülő reális értékelése megfelelő irányba tereli a gyerek önértékelését, ezáltal fejlődik



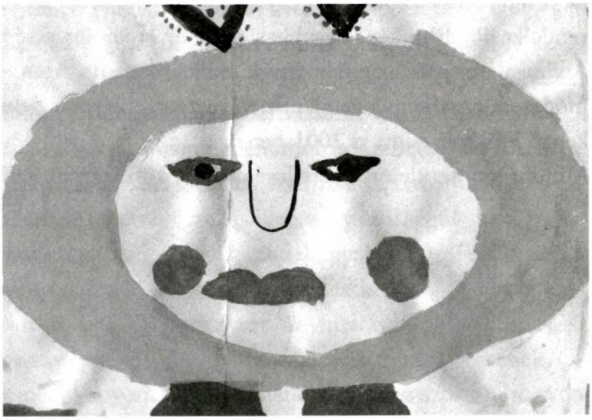
önismerete, megnő a motivációja, eredményessége. Az eredménytelenség újabb sikertelenséghez vezethet, további következménye lehet egy újabb szorongás, így az önértékelés annyira leértékelődhet, hogy súlyosabb esetben neurózishoz, depresszióhoz vezet, nem a személyiség harmonikus fejlődéséhez.

A vizsgálatokat azért végeztem el, hogy a nekik megfelelő, testhezálló módszerekkel és eljárásokkal segítsük tehetségük kibontakozását, továbbfejlesztését.

Iskolánk Pedagógiai programjában illetve Helyi tantervében is kiemelt helyet kapott a tehetséggondozás, s így a cigány tanulók tehetséggondozása is. Szó szerint idézem, mit tartunk fontosnak: „A tanulói önmegvalósítás lehetőségeit (ének-zene, néptánc, kézműves mesterségek, vizuális kultúra) minél sokoldalúbban kell biztosítani.

A kiemelkedő tehetséggel rendelkező tanulók felfedezése, fejlesztése, önképzésük elősegítése az iskola fontos kötelessége.

Az egyéniség sokoldalú kibontakoztatása a zene, a tánc, a manuális tevékenység, az idegen nyelv, a sport és a játék felhasználásával."



Iskolánk művészeti intézmény, a tehetséges cigány tanulóknak többféle lehetőséget kínálunk. Miben is tudják igazán magukat megmutatni? A zenében, a táncban, a sportban és a manuális tevékenységekben. Lehetőségünk van a néptánc keretében hetente négyszer tudásukat fejleszteni, kibontakoztatni. Nagyon ügyesen táncolnak, jó a ritmusérzékük. Örömmel járják, s egy-egy iskolai rendezvényen, néptáncgálán, farsangon vagy versenyen produkciójuk aratja a legnagyobb sikert. Az egyik kisfiú apukája például azt mondta nekem, hogy nem baj, ha a gyerek megbukik év végén, de a néptáncot ne hagyja abba. Neki az egész családja szeret és tud táncolni, még az sem baj, ha ez a tanulás rovására megy.

A kézműves foglalkozásokon lehetőségük van kosárfonásra, szövésre, fazekasságra, szűrrátétezésre. Örömmel nemezelnek, agyagoznak, szőnek, s ilyenkor magatartási probléma sincs velük. Nagyon jól lekötik őket ezek a tevékenységek. Maguk készítették el a Suli-Expo sátrának nemez feliratát.

Iskolánkban sportkör is működik, s ők már alig várják, hogy részt vehessenek a foglalkozásokon. Kiváló teljesítményeket érnek el, területi versenyeken nagyobbrészt a siker az ő érdemük. Az ún. „Bozsik programban" nagy örömmel vesznek részt, imádják a focit. Erős, szikár testalkatuk, kitartásuk hozzásegíti őket a kiváló szereplésekhez.

A rajzórákon is kitárulkoznak. A vizuális nyelv, mint egyik kifejezőeszközük, igen fejlett. Évek óta az okozott gondot, hogy nem volt felszerelésük, nem volt mivel dolgozniuk. Ezt úgy oldotta meg az igazgató-helyettes, hogy év elején összeírtuk a szükséges felszerelést, ami hiányzott, azt mindenkinek megvettük, s a segélyből pedig kifizették a cigány gyerekek szülei. Formaábrázolásuk, színviláguk igen megnyerő. Rajz pályázatokra szívesen küldik be munkáikat, változó sikerrel.

A jeles napokon szívesen szerepelnek; örömmel betlehemeznek, lucáznak, regölnek.

Iskolán kívül is lehetőségük van tehetségük kibontakoztatására. Egy-egy sikeres pályázat alkalmat ad számukra, hogy szakember fogja össze őket, s heti néhány alkalommal zenéljenek, táncoljanak, kis műsorok összeállításával bővítsék repertoárjukat.

A nyári szünetben a hajdúbagosi vadászháznál tölthettek el egy hetet, ahol mindent maguk készíthettek el. Ők állították fel sátrukat, főztek, s igazán „nomád" életet élhettek. Nagyon sokat játszhattak, s barangolhattak a közeli erdőben. Felejthetetlen élményben volt részük. Pénzhiány miatt ilyen táborozásra csak ritkán van lehetőségük.

Ha az érdeklődésüknek megfelelő, sok mozgással járó elfoglaltságot biztosítunk számukra, és sikerélményhez juttatjuk őket, szép eredményeket érhetünk el. Fejlődik önbizalmuk, önértékelésük, igényszintjük.

A cigány szülők szívesen fogadják, ha valaki foglalkozik a gyermekével, kellemes és hasznos elfoglaltsággal köti le. Szívesen engedik őket az ilyen jellegű alkalmakra, sőt még ők is eljönnek a fellépésekre. Büszkék kultúrájukra, érzelmi életük meghatározó.

A cigány gyerekekkel való foglalkozások legyenek színesek, figyelmet, érdeklődést, kíváncsiságot felkeltőek, élményben gazdagok. Az órán kívüli munka során is célunk bővíteni ismereteiket, fejleszteni gondolkodásukat, szorgalmukat, tudni akarásukat, ill. hatni érzelmeikre. Beszélgessünk velük sokat, adjunk alkalmat a szerepjátszásra, dramatizálásra, tevékenységet serkentő játékokra. Neveljük őket olvasóvá, örüljünk együtt velük, ha olvasási élményhez jutnak, és a könyvtárból kikölcsönzött könyvet elolvassák. Dicséretre méltó, ha a kikölcsönzött könyvet időre és tisztán viszik vissza. Sok cigánygyerek „vész el" az iskolában, ha nem figyelünk rájuk eléggé, hamar lelohad kitartásuk, lelkesedésük.

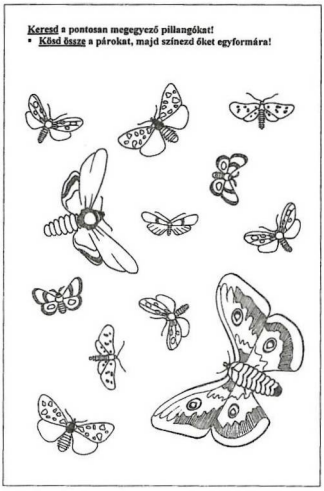
Adjunk lehetőséget tanítási órákon is a cigányok kultúrájával való megismerésre, érdeklődjünk népmeséik, balladáik iránt, olvassunk verseket cigány költőktől, tekintsük meg cigány festők alkotásait, hallgassunk részleteket kitűnő zenei képességű cigány zenészek előadásaiból. Ugyanis a tárgyi folklór hiánya ellenére fejlett szépérzékkel rendelkeznek, csak meg kell ismerni ezeket.

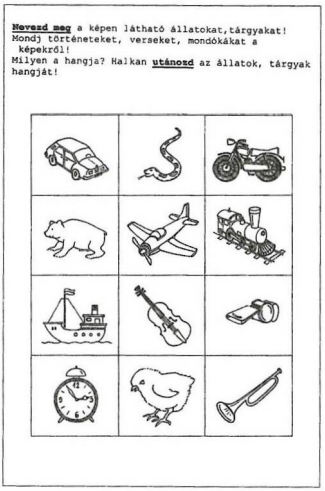
A pedagógus szerepe meghatározó a velük való bánásmód során. Kétirányú folyamatról van szó. „Híd szerepet" tölt be az iskola és a család között. Az együttműködő partnerkapcsolat kialakulásának és folyamatos ápolásának meghatározó szerepe van az iskolai oktatás eredményességében, a képességek és készségek célirányos fejlesztésében. A roma szülők megnyeréséhez vezető út, a kapcsolat kialakítása és fenntartása elkötelezettséget, tudatos elszántságot, felkészülést igényel a pedagógustól.

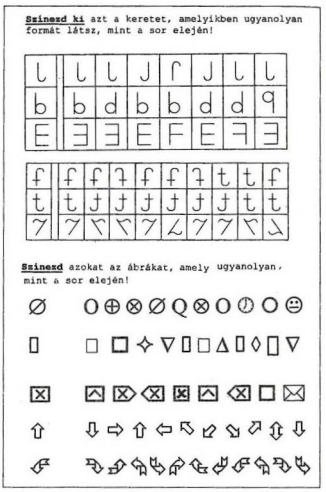
Úgy érzem, nem vagyunk még kellően felkészülve és felkészítve erre a manapság egyre aktuálisabb feladat ellátásra.

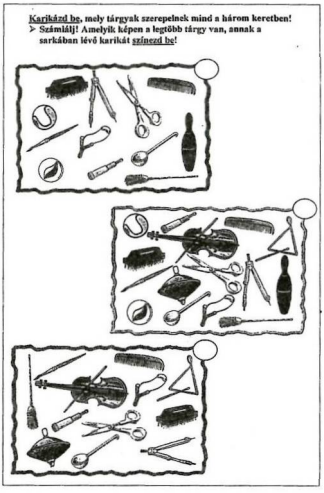
A pedagógus legyen türelmes, megismerő, megértő és együttműködő a másságból fakadó sajátosságok iránt. Töltsön be szervező, irányító és közösségépítő funkciót munkája során. Ez a többfunkciós feladat azonban nem minden nevelőnek megy könnyen. Szerintem több szakmai tanácskozásra, tapasztalatcserére, továbbképzésre lenne szükség. Speciális módszerekkel, technikákkal kellene megismerkednünk, s ehhez nélkülözhetetlen az elegendő anyagi támogatás biztosítása is. Ha nem sikerül a „ma", akkor majd sikerül „holnap" vagy a „holnapután", de a köztudatban sokszor tapasztalható előítéletek ellenére mégis el kell kezdeni és el kell végezni ezt a nehéz embernevelő munkát.

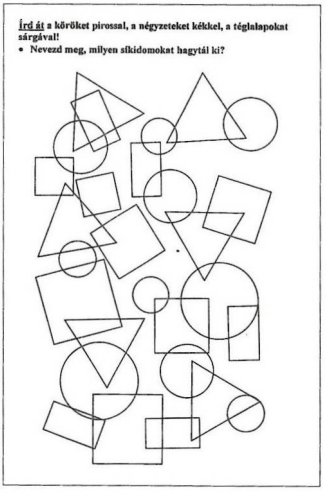
A szerző 2003-ban végzett a gyakorlatvezető tanító szakirányú továbbképzési szakon Debrecenben a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán, amely a Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Karral együttműködve vett részt a továbbképzésben. Írása részlete annak a szakdolgozatnak, amelyet a továbbképzés keretében írt. A dolgozat a Kossuth Lajos Általános és Művészeti Iskolában végzett kísérlet alapján készült, Sárándon. A kísérlet során a szerző többek között a tanulók megismerő tevékenységét és fejlesztését szolgáló feladatlapokat használt. A jelentős mennyiségben elkészült feladatlapokból a dolgozat mellékleteként bemutatunk néhányat. Az érdeklődő olvasók a feladatlapokkal kapcsolatban is megkereshetik a szerzőt.

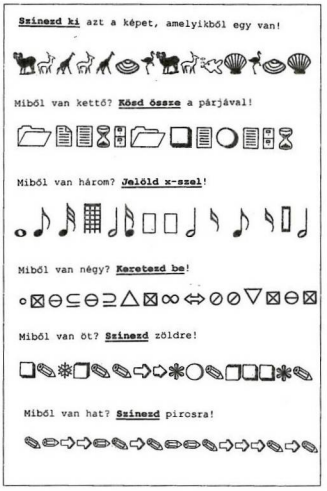












SZŰCS TIBOR

Innen nézve

Hallgatók az elméleti és gyakorlati képzésről

Az önmagában rejlő elméleti tudás, nem kis valószínűséggel, csak a fejekben felhalmozott ismeretanyag. Megfoghatatlan, érzékelhetetlen. Aki valamit tanul, annak célja a hasznosítás. Különösebben nem szorul magyarázatra ennek fontossága, főleg ha magáról a tanításról van szó; csak utalásként: már kisebbik előadótermünkben a felhívó idézet sem hagy kétséget afelől, mi múlik a pedagógusok képzésén. Különös és különleges felelősség ez. Az elméleti és gyakorlati képzésé, amelynek eredménye negyvenöt percben jelenik meg egy osztálynyi gyerek előtt. A hallgatóban a konkrét munkában kialakuló összkép nagyon fontos, mert ennek alapján akar, nem akar, szeret, nem szeret, tud, és nem tud majd – hangsúlyozottan: tanítani.

Csend és kiállás

Természetesen kettő-négy főiskolai hallgató közlése csak oly mértékben lehet reprezentatív következtetésekre is alkalmas, amennyiben szélesebb kör véleményét tartalmazza. Ugyanakkor szinte csak így kerülhetnek napvilágra a negatívumok és pozitívumok. A valósághoz tartozik, hogy a vizsgaidőszakban beszélgetőtársaimnak választottak mindegyike szak-párban vesz részt a pedagógusképzésben, és egyiküket sem a tanárrá válás motiválta pályaválasztáskor, nyilatkozásaik alapján mégis úgy éreztem, véleményeik sok vonatkozásban általános érvényűek. Nem mondhatnám, hogy sablonkérdésekkel és cserébe kapott tőmondatokkal jutottunk a végszavakhoz, sokkal inkább azt a problémakört jártuk körül, amit egy leendő tanár tudásának birtokában, esetleg hiányában érezhet a gyakorlata során. Ez néha irányítottan csak a képzéssel, néha az egész oktatással kapcsolatban hozott felszínre gondolatokat, hol ilyeneket, hol olyanokat.

Az elsőévesek tapasztalatai alapján természetesen nem születhet realisztikus kép. Véleményük fontos, de természetes, hogy minden képzéssel velejáró időkorlátokba ütköző. Még nem tapasztalhattak annyit, mint egy-egy felsőbb éves. Még a másodévesek sem annyira tapasztaltak, nem is annyira érzékenyek kellően a téma iránt, mégis a név nélküli nyilatkozás, mely a teljesen elutasító kijelentésekben nyilvánul meg, több mint kevés. Az, hogy szerintük az elméleti képzés abszolút nincs összhangban azzal, amit a gyakorlaton produkálnia kell, meglehetősen egyirányú megközelítés, nem fedi, nem fedheti a valóságot, főleg ha mindezt indoklás nélkül teszik, és legfőképp név nélkül. Mentegethettem

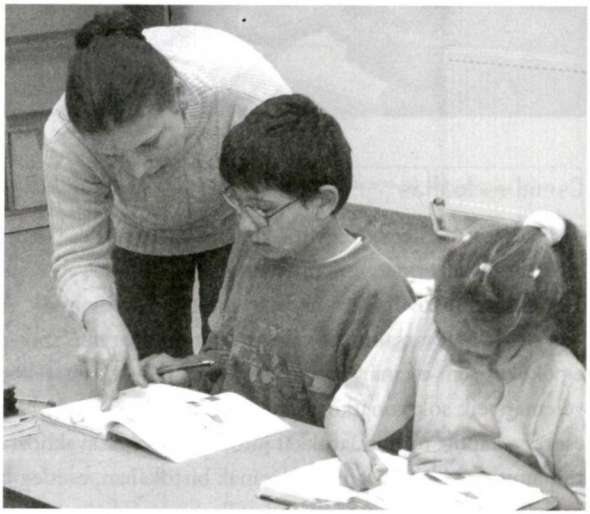
volna a mundért, de hiába, nem akartak tovább erről beszélni, viszont a másik két évfolyamból akadtak olyanok, akik szívesen válaszoltak kérdéseimre.

Zsuzsa harmadéves a főiskolán

Az otthoni gyakorlatok mellett Kaposváron, a Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Karának Gyakorló Általános Iskolájában tapasztalhatta az elmélet és gyakorlat közötti összhangot, illetve annak hiányát. A vizsgaidőszakban megzavart alanyom elmondta, hogy a két intézmény közötti szoros kapcsolat miatt magasabbak az elvárások, mint mondjuk egy másik iskolában.

„Tanárok, főleg tantárgypedagógusok járnak ki órát látogatni. Le kell adnunk a pedagógiai, hospitálási és gyakorlati naplókat, és ezáltal folyamatos a kapcsolat a két intézmény között. Maximálisan odafigyelnek az emberre, de azért én változtatnék egy-két dolgon. Tehát, ha én kimegyek tanítani, mondjuk a diploma után, lehet, hogy nem mindent úgy csinálnék, ahogy azt itt elvárják tőlem. Nagyon szeretem a nebulókat, és szeretném, ha tudnák, hogy nem egy ilyen túlhajszolt dolog ez az egész. Mindenesetre az biztos, hogy egy „gyakorlós" gyerek helyzete rosszabb, mint a normál iskolába járóké. A tanítók, de a hallgatók is másképp állnak a munkához, mint mondjuk egy más, kinti iskolában. Sokkal keményebben." „Kinti iskolában eddig csak hospitálni voltam, még órákat nem kellett tartanom, de a kéthetes tanítási gyakorlaton folyamatosan óratervezeteket, tehát nem vázlatokat kell írni." Egy kéthetes gyakorlat elég fáradtságos munka, és másnap az ember úgy megy ki oda, mint aki meghalt. Naprakészen kell lenni három tervezettel, melyeknek a megírása, legalább is nálam, akár hat órát is igénybe vehet.

Aztán hozzátette, hogy azért fejlődését ő is érzi, tehát a befektetett munka nem hiábavaló. Az elméletben megtanult dolgok és a szakvezetők, valamint a gyerekek előtt nyújtandó teljesítmény után kutakodva azért felmerült néhány probléma: – „Volt olyan, amit én már régen kint tanítottam, de tantárgy-pedagógiát nem oktattak abból a tantárgyból. Tehát így a félévek elcsúsznak, plusz a kinti gyakorlatok nincsenek összhangban, és előfordult, hogy hatalmas nagy káosz lett ebből. Vannak olyan tantárgyak, amiket tanulunk, mondjuk négy féléven keresztül, és utána megyünk ki a gyakorlóba tanítani. Ez így rendben is van. De van, amiből nincs így."



Azt, hogy ez pontosan kinek a hibája, együtt sem tudtuk megfejteni, mégsem hangzik túl megnyugtatóan.

– „Megtanulod azt a sok elméletet, le is vizsgázol, és utána kimész, aztán egészen másképpen mondja el a szakvezetőd, magyarul, nem is úgy kell, ahogy mi tanultuk. És muszáj elfogadnom, mert „természetesen" mindig a vezetőtanárnak van igaza. Nem bizonytalankodhatom azzal, hogy én mást tanultam, mert olyan tudást kell átadni, ami logikusan van felépítve, nem kezdhetek el csapongani. Azt tudom hasznosítani, amit itt tanultam, de azt is nagyon komolyan meg kell tanulni, amit kint, amilyen elv szerint tanítanak".

Ezt hallva felmerült bennem, ha már néhány tantárgynál is ilyen gondok vannak, akkor milyen lehet egy osztályban „problémás" gyerekekkel való foglalkozására való felkészítés, ami talán fogalmazhatok úgy: napjaink divattémája az oktatásban, gondoljunk csak például olyan fogalomra, mint a hiperaktivitás, vagy olvasászavar.

– „Megtanítanak erre is. Hiperaktív gyerek létezik, de ilyennel én még nem találkoztam. Viszont diszlexiás, olvasás-és írászavarral küszködő gyerekkel nagyon sokkal. Főleg azzal nehéz, aki esetleg mind a kettő, vagy még egy kis számolási zavar is mindehhez társul, akkor nehéz. Külön fejleszteni kell, amit tanulunk úgyan, de a gyakorlat során sokszor tanácstalan vagyok. De ez nyilván az én rutintalanságomból adódik. Ha elcsípünk az évből két hetet, az ehhez kevés. Így nem lehet. Ehhez konkrét előkészítés kell, folyamatosan figyelni kell a gyereket. Kíváncsi lennék egyébként arra, hogy az itt tanultakat, hogyha esetleg tanítani fogok, tudom-e hasznosítani? Vagy egyáltalán képes leszek-e arra, hogy felismerjem. Azt hiszem az elméleteket megtanultuk hozzá.

Zsuzsa, aki a változtatás lehetőségét felvetve összegezte tapasztalatait:

„Szerintem az egész oktatási módszeren változtatni kellene. Összhangba hozni a tantárgy-pedagógiák oktatását a gyakorló tanításokkal. No meg sok fölösleges dolgot tanulunk, amelyek már nem állják meg a helyüket a gyakorlatban. A tananyagot folyamatosan frissíteni kellene, jobban kimunkálni. Igazából nem a tanítóképzésen, hanem az egész rendszeren múlik ez. És nem feltétlenül erre a nagy ismeretanyagra és információáradatra alapozni, hanem egy kicsit emberként is kezelni minket. Érző emberként, nem pedig robotként."

Diplomával - starthelyzetben

Ebben messzemenőkig valamennyien egyetérthetünk, hiszen az oktatáspolitikában is a felszínre kerülnek ezek az aggályok. De mit lehet elérni, mondjuk a terhek csökkentésével abban a rendszerben, ami természetes külső hatások alatt formálódik? Például annyira, hogy húsz-harminc éve pályán lévő pedagógusok arról panaszkodnak, hogy az ötödikes-hatodikos gyerekek úgy hazudnak a nevelőknek, hogy azt nem lehet észrevenni. Valójában milyenek is ezek a „nehéz" gyerekek, akikkel majd a jövő pedagógusainak nap, mint nap találkozniuk kell? A választ Brigitől vártam, aki a Bartók Béla Utcai Általános Iskolában töltötte gyakorlatait. Ő mára már végzett, diplomás pályakezdő, és sajnos elég szomorúan írta le a helyzetet: – „Ha mondod nekik, hogy Hófehérke és a hét törpe, akkor után néznek rád. Maximum a Piroska és a farkast ismerik, de semmi többet. És akkor jönnek a Pokémonnal, meg ehhez hasonlókkal. Nemrég beszélgettem egy negyedikes gyerekkel. Cigizik, iszik, lóg az iskolából, otthonról, és úgy káromkodik, mint egy rossz kocsis. Szinte olyan szinten vannak, mint az értelmi fogyatékosok. Például van egy kisfiú, aki most lenne negyedikes, de csak elsős, mert még nem tud írni és olvasni. Ennek az az oka, hogy nem foglalkoznak vele a szülők. Tehát annyi nem elég, hogy te az órán elmondod, hogyan kell írni az ö-betűt, meg a b-betűt, hanem azt otthon gyakorolni kell."

Az írni és olvasni tanítás felelőssége némi kételkedésre adhat okot, hiszen, az is előfordulhat, hogy a tanárok kellő érzék nélkül, esetleg képzettségük hiányában mutogatnak a szülőkre. Ebben a megközelítésben már a tanítóképzőknek is súlyosabb következtetéseket kellene levonniuk.

– Ez a képzés jó. Itt a főiskolán megtanítják azt, hogy ha van egy átlagos, és hangsúlyozottan nem kiemelkedő képességű gyerek, akit elengednek az óvodából, és azt mondják, hogy alkalmas az iskolával járó terhek viselésére, hogyan kell tanítani – nyugtatott meg erélyesen válaszadóm. Majd így folytatta: – A négy év alatt nagyon sokszor kerülünk a gyerekek közé, negyedikben pedig, a két hónapos tanítási gyakorlat alatt mindent, amit megtanultál elméletben, azt át kell ültetni a gyakorlatba. Vannak persze különbségek, és van olyan, amire azt mondod, hogy ezt minek kellett megtanulni, mert harminc éve nem alkalmazzák, mert nem is lehet, de nagyon sok olyan dolog van, amin jó, ha elgondolkodsz, és eszedbe jut, hogy tényleg, ezt a tanár szó szerint így mondta el az előadáson, és valóban így is kell csinálni.

Az okokat kutatva határozott a véleménye:

– „Én azt látom, hogy a gondokat tükröző jelenség nem a pedagógusok hibája. Amikor kicsi voltam, akkor nem nézhettem tévét, hanem az anyukám leült mellém, és mesét olvastunk. Ha meg akartam érteni a mesét, akkor oda kellett figyelnem, és nem az történt, hogy benyomták a tévét és a videót.

Tehát ez az egyik oka, hogy a gyerekekkel otthon nem foglalkoznak. Ez nagyon-nagyon sokat számít. Látszik azokon a gyerekeken, akikkel beszélgetnek, játszanak, mesélnek. Sokkal értelmesebbek, mint a többiek. A másik pedig, amin változtatni kellene, hogy sajnos mi mindent meg akarunk tanítani a gyerekkel. Például az olvasókönyvben olyan példák vannak, hogy egy tengerimalac mekkora súlyú. Most ugyanezt más országban nem tanulják meg, csak azt, hogy hol tud utána nézni. Ameddig ilyenekkel terhelik az agyát, addig szétszórt lesz a figyelme, és nem tud egy dologra koncentrálni. Máshol megtanítják írni-olvasni, hogy hogyan használja a számítógépet meg az internetet, és hogy a könyvtárban hogyan keresse meg azt, amire szüksége van. Egy magyar gyereket elküldesz a könyvtárba, és csak mereszti a szemét.

– Egy feltételes változtatás lehetőségét felvetve, meglepődve vettem tudomásul, hogy szinte ugyanazok a kérdéskörök merültek fel a végzős hallgatóban, mint a harmadévesében, csak eltérő szavakkal: – „Amit másképp csinálnék, az a didaktikai része. Amiben sok az elmélet, holott inkább a gyakorlatra kellene nagyobb figyelmet fordítani. Például olyat soha nem tanultunk, hogy ha van egy hipraktív gyerek, azt hogy lehet kezelni. Szinte csak említés szintjén merült fel, hogy vannak hiperaktív gyerekek és kész. A didaktika és a pedagógia annyira száraz, és annyira lexikális. Soha az életben nem fogunk használni. Vagy például annak a tantárgynak a keretén belül ki lehetne menni a tanárral az iskolába, egy olyan osztályba ahol tényleg van egy ilyen gyerek, és megnézni azt, hogy a tanár ezt hogyan kezeli. Esetleg ezt kielemezni. Így ebből sokat lehetne tanulni. Ehhez képest néha olyan dolgokat tanultunk meg, melyeket, ahogy kijöttünk a vizsgáról, el is felejtettünk. Ez ugyanaz a jelenség, amit mondtam a tengerimalacról, csak magasabb fokon.Az elhangzottak nem mutatnak nagy feszültséget az elméleti és gyakorlati képzésben egyes hallgatókban. Talán némi rendezettség, követelés, és a konkrét helyzetek kezelésének gyakorlásának hiányát fel lehet fedezni a mondatokban, amit pozitívumként kell értékelni, mert igény lenne rá. Ez nagyon fontos abban az értékrendszerben, ahol valaki, ilyen, vagy olyan okból, de hivatásának választja, a valljuk be őszintén: elég mostoha, pedagógus pályát.

SZABÓNÉ GONDOS PIROSKA

Roma kisebbséggel kapcsolatban lévő szakemberek továbbképzése

Készséggel adunk helyet a szerző írásának, mert úgy ítéljük meg, hogy intézményünk funkcióiból logikusan következő projektet tár olvasóink elé. Mivel a projekt még „nem él", további tartalmi és módszeres finomítása is lehetséges, szívesen vennénk minden hasznosítható véleményt.

Ismert tény, hogy Magyarország mint soknemzetiségű állam az unióhoz való csatlakozás sokféle feltétele között feladatul kapta az Európa Tanácstól a hazánkban élő kisebbségek helyzetének rendezését. Köztük is a legnagyobb létszámot kitevő cigány lakosság társadalmi integrációjának felgyorsítása alapvető jelentőségű.

A cigányság problémái tovább nem odázható cselekvéseket igényelnek. A magyarországi cigánypolitika jelentős változáson megy át napjainkban. Az elmúlt évtizedekben a mindenkori kormányzat igyekezett különös figyelmet fordítani a legnagyobb hazai kisebbségi közösség sajátos helyzetére és problémáira, ám a nehézségekre hatékony megoldást találni csupán elvétve sikerült. (Simon, 2003)

Kutatások mutatják, hogy összességében elég merev határok vannak a roma és nem roma népesség között. Az előbbiek mintegy gettóban élnek, és ez a véleményekre, attitűdökre is vonatkozik. A „véleménygettó" elsősorban félelmi és egyéb indulati projektiókban mutatkozik meg. A cigánykérdés megoldásaként sokan az elkülönítést, vagy a kitelepítést választanák. Sokan tanácstalanul állnak a dilemma előtt, maguk a cigány fiatalok pedig asszimilálódni szeretnének. (Barczy-Diós-Rudas 1996.)

Régiónkban (Dél-Dunántúlon) jelentős arányban – az össznépesség 10–15 %-ában – van jelen a többségében halmozottan hátrányos helyzetű roma népesség. Az utóbbi években belső migrációjuk részben a nagyobb városokba, részben az elnéptelenedő, alacsony infrastrukturális színvonalon álló kistelepülésekre irányult. Körükben az átlagost jóval meghaladó arányú (60–80 %) a munkanélküliség, részben ennek következtében az átlagnál alacsonyabb az életszínvonal. A populáción belül nagyobb hányadot képviselnek a gyermek- ill. kisgyermekkorúak. Az elmúlt néhány év megfigyelései alapján megállapítható, hogy a Közoktatási Törvény hatására növekszik az óvodát igénybe vevő családok száma, az óvodákban nő a cigány kisgyermekek jelenléte.

Az egészségügyi ellátásban is diszkrimináltak. Az egészségügy és a cigányok világa annyira különbözik, hogy sikeres és zavarmentes kommunikációnak köztük jelenleg nincs esélye. A legjobb viszonyt a roma páciensekkel a velük állandó kapcsolatban álló védőnők alakították ki.

A hátrányos helyzetű roma kisebbség körében nagyságrenddel nagyobb a kriminalizáció, mint a lakosság egyéb rétegeiben. Megyénkben évente 15–16 ezer az ismertté vált bűncselekmények száma. Csaknem ennyi természetes személy válik sértetté. Becslések szerint a roma kisebbség létszámának arányához képest nagyobb arányban válnak elkövetővé e népcsoport tagjai. A látencia miatt csak feltételezhető, hogy nagyobb arányban válnak bizonyos bűncselekmények sértetteivé is. (Ezek a család, a házasság, az ifjúság, a nemi erkölcs, az emberi méltóság elleni deliktumok.)

Általánosnak mondható a romákkal szembeni udvariatlanság, sőt durvaság a társadalom valamennyi szegmentumában. Az előítéletesség mögött a történelmi és kulturális ismeretek hiánya, a tudatlanság rejlik. A cigányok alig vállalkoznak sérelmeik orvoslásának jogi útra terelésére. Érdekeiket nem, vagy

nehezen tudják érvényesíteni. A kultúravesztés, a hagyományos közösségek felbomlása együtt jár számos negatív, deviáns jelenséggel. A többségi társadalom nem eléggé fogadókész a kultúraváltó romákkal, akik egyre jobban identitásukat is vesztik.

A szociálpszichológia klasszikusainak több évtizede megfogalmazott tételei, melyek szerint a személyes érintettség – a tájékozottság, a kapcsolatok, a másság elfogadása, az előítéletesség csökkenése irányába hat – számos újkeletű kutatással támasztódnak alá. Az eltérő kultúrák egymással való megismertetése (multikulturális nevelés) a kisebbségi és a többségi népcsoportok közti aktív hídépítési stratégiák eredményesek lehetnek egy jobb, toleránsabb, igazságosabb társadalmi együttélés kialakításában.

Ennek elmozdítására fogtunk össze a pedagógusképzés, a védőnőképzés és a rendőrség kompetens szakemberei. Fölvázoltuk egy új típusú továbbképzés tartalmát.

A 60 órás időtartamú komplex projekt résztvevői lehetnének a hétköznapi gyakorlatban a roma lakossággal közvetlen kapcsolatban álló, illetve valószínűsíthetően kapcsolatba kerülő óvodapedagógusok, védőnők, a családvédelem, a gyermek- és ifjúságvédelem területén dolgozók, tanítók, osztályfőnökök, közművelődési szakemberek, cigány önkormányzatok, ill. települési önkormányzatok – továbbá egészségügyi intézmények dolgozói.

Feltételezzük, sőt gyakorlati tapasztalatok alapján meggyőződéssel állítjuk, hogy fejleszteni szükséges és lehet a cigány lakossággal kapcsolatban álló különféle szakemberek olyan irányú ismereteit, készségeit, képességeit, amelyek segítségével ők a saját kompetenciájukban biztosan hozzájárulhatnak a társadalmi előítéletek csökkentéséhez.

A továbbképzés átfogó célja: a helyi társadalom multikulturális rendszerének aktív formálása, a konfliktusoldó, konszenzusteremtő magatartásforma megalapozása, amelynek segítségével a résztvevők a társadalmi integráció előrevivői lehetnek.

Szeretnénk az óvodapedagógus és védőnői alapképzésben már kipróbált, a tantervek szerves részévé tett romológiai ismereteket, tudást felhasználni azoknak a szakembereknek a segítésére, akik naponta szembetalálják magukat a konfliktusokkal, előfeltevésekkel, diszkriminatív viselkedéssel a többségi társadalomhoz tartozó és a roma népesség között. Lehetőséget szeretnénk adni arra, hogy az egyes szakmák találkozási pontjai, azonos gondjai egy gyakorlatorientált, dominánsan a résztvevők interaktivitására épülő posztgraduális képzésben kerülhessenek a felszínre – keresve a lehető legjobb utat a cigányság felemelkedéséhez.

A 60 órás továbbképzés tartalmi irányai:

A • ELMÉLETI ISMERETEK

Alapozó szaktárgyi előadások, amelyek különböző tudományok aspektusából, interdiszciplinárisan közelítik meg a romák társadalmi integrációjával kapcsolatos jelenségeket. Az egyes tudományágakból választott témák az integrációra és az azt elősegítő multikulturális szemlélet formálására fókuszálnak. Így: szociológia, bevezetés a roma társadalomismeretbe, szociálpszichológia, kommunikáció, jogi alapismeretek, pedagógia, egészségnevelés, etika.

B • KISCSOPORTOS FOGLALKOZÁSOK

A jelenségek és a problémák témacentrikus elméleti megközelítése és gyakorlati feldolgozása a témavezetők irányításával rövid problémafelvető előadásokhoz kerekasztal-beszélgetés, vita kapcsolódik kiscsoportokban. A témák közötti összefüggések lehetővé teszik, hogy azokat többször és több szempontból gondolják végig a résztvevők.

Témák: Család, családsegítés, gyermekvédelem, hátrányos helyzet, értékek, normák, értékkonfliktusok, normakövetés, a normaszegés következményei.

Az „A" és „B" projekteknek a funkciója alapvetően a kognitív feltételek biztosítása lenne.

C • KÉSZSÉGFEJLESZTŐ STÚDIUMOK, GYAKORLATOK

Három-négy, 15–20 fős kiscsoportokban, forgószínpadszerűen. Ezek: Tevékenységkísérés és elemzés: helyzetek saját élményű megközelítése, ugyanannak a jelenségnek a több szakma oldaláról történő átgondolása. A feldolgozandó élményanyagot a résztvevők a munkájukból, tapasztalataikból merítik.

Önismereti és kommunikációs tréning jellegű foglalkozás: Kommunikációs játékok, a társas érintkezést segítő verbális és nonverbális kommunikáció, a kódváltás szükségessége, típushibák, hatékonyságfejlesztés, problémakezelés. Emberi játszmák, hatalom és tekintély, az elfogadás varázsereje. Érdekek és értékek ütközése, a problémamegoldás humanisztikus módszerének gyakorlására szolgáló helyzetgyakorlatok, abból a célból, hogy a résztvevők is jobban felismerjék saját érzelmi, akarati viszonyulásaikat, attitűdjeiket.

D • TEREPMUNKA

Látogatások, megfigyelések intézményekben, ahol jelentős számban foglalkoznak cigányokkal, továbbá dominánsan cigány gyerekekkel foglalkozó óvodákban, cigány lakta terület védőnői tanácsadójában, rendőrségi fogadóórán. A látogatás több szakmát képviselő kiscsoportos formában, előzetes megfigyelési szempontok alapján történik. A kurzus résztvevői rövid feljegyzéseket készítenek a tapasztalataikról, azokat írásban is elemzik, diagnosztizálási és terápiás céllal megvitatják.

Az új típusú továbbképzés eredményeként várhatóan erősödik a településeken hasonló gondokkal küzdők türelmesebb, humánusabb, megértőbb közelítése a problémákhoz. Elkezdődik az előítéletek csökkenése, a kultúraváltás a különböző szakemberek és a roma lakosság közötti párbeszédben. A kurzust elvégzőkben felerősödik az igény az együttműködésre a más szakterület képviselővel, hogy a lakóhely roma és magyar lakossága közötti közeledést, az integrációt előmozdítsák.

A különböző szakmabeliek együttképzése a saját szakterületen belüli kompetencia-növekedést, ezáltal a saját foglalkozás minőségibb folytatását eredményezheti.

Hivatkozás

Simon Zoltán: *Az európai romák közéleti részvételéről.* In: Merre visz az út? Kisebbségkutatási könyvek. Lucidus Kiadó, Bp. 2003. 126. p.

Barczy-Diós-Rudas: *Vélemények a másságról – előítéletek a fiatalok körében.* Bar Krchba Intézet Bp. 1996. 105. p.

TÓTH ISTVÁNNÉ

A túlterheltség meséje

Adalékok az általános iskolások köréből

1990-től is folyamatos kapcsolatban voltam az általános iskolai tanulók valamennyi évfolyamával. Két olvasás-szövegértés felmérést végeztem 10 és 14 éves tanulókkal, az iskolai kudarcok és a nyelvi hátrányok összefüggéseit nyolcadik éve mérem, vizsgálom, az óvodáskortól az iskoláskor különböző fokain, a hit, erkölcs és példakép alakulását 8–14 évesek körében 1998-tól. A fentiek tükrében talán nem szorul külön bizonyításra, hogy a gyerekekkel sokat beszélgettem, beszélgetek sok témáról. Természetesen szóba került a tanulás, az iskolai és iskolán kívüli elfoglaltság is. A közel 7 ezer gyerek adataiból a következő összegzés állt össze (Somogy, Tolna, Baranya).

- A kisiskolások (6–10 évesek) 12%-a nagyon kevés szabadidővel rendelkezik; nyelvet tanul, lovagolni, teniszezni, úszni, tornászni, zeneiskolába jár. Ennek csupán 1%-a iskolai keretekben zajló szakkör, sportköri tevékenység, a többi iskolán kívüli.

Az adott korosztály 5%-a iskolai keretekben felzárkóztató, fejlesztő foglalkozásokon vesz részt. Másik 5% szintén kreatív fejlesztő foglalkozásokra jár (zömmel hét végén) iskolán kívüli műhelyekbe, csoportokba. Előbbieket a pedagógusok szervezik, az utóbbit a szülők választják.

A napközis foglalkozásokon, a szociálisan rászorulókon kívül, kevés a gyerek. Településenként, iskolánként egyaránt nagy a szóródás. Az anyagi okok mellett a szabadidő féltése merült fel, a 9–10 évesek jelentős része nem szívesen töltené ott a délutánokat.

Ezen a ponton ágazik el a tanulással, leckével töltött idő mennyisége.

– A szervezett, fizetett órákon, foglalkozásokon részt vevő gyerekek gyakran ugyanannyi időt töltenek még tanulással, amennyit az iskolában, 4–5 órát. A számítógépes vagy nyelvóra után is van lecke, tanulnivaló. Ők napi 8–10 órát is padban, tanulóasztal mellett töltenek el, de csupán egyharmaduk érzi úgy, hogy túlterhelt. A másik egyharmad emellett még sokat olvas is, a harmadik egyharmad tv, videó, sport, számítógépes játék mellett kapcsolódik ki. – Nem szenvednek, nem panaszkodnak, szerintük így jó.

– A napközisek 0,5–1,5 órát töltenek leckeírással, tanulással, olvasással. Szerintük ez bőven elegendő is. Az 1–2. osztályosok zöme hasznosnak tartja az itt eltöltött időt; van, aki segít a feladatok megoldásában, meg lehet beszélni a tananyagot. Akad olyan is, aki szerint az a jó, hogy le lehet másolni a házi feladatot, abból lehet tanulni, ahogy mások elmondják az olvasmány tartalmát, egyéb tanulnivaló anyagot.

A 3–4. osztályosok egy része szülői parancsra napközis, többen is említették, hogy bizonyos tanulmányi átlag elérésének „jutalma" lesz a szabad délután. A felső tagozattal tovább csökken a napközis létszám.

– Hogyan töltik az időt a „kulcsos gyerekek", a hazajárók, az otthon tanulók?

A kicsiknek 10%-a, a nagyoknak 3%-a mehet úgy haza, hogy van nagymama, nagynéni, anya vagy apa otthon. Őket ebéd várja és bizonyos tanulási kényszer, legalább is a leckeírás. Ebből a körből kerül ki a különórákra járók több mint fele. Elviszik vagy elindítják őket, esetleg értük is mennek. Átnézik a kicsik leckéjét, segítenek is (ha tudnak), kikérdezik őket. A nagyobbaknak csak a töredéke tűri (tűrné) el ezt, de van, akinél a szabadidő „szabaddá tételének" függvénye a lecke bemutatása.

Kb. a 12. életévig működik a kimenő, a tv-nézés, a számítógép használatának feltételhez kötése, de akadt olyan szép számmal 10 éves is, akitől nem kérdezik otthon, hol, merre járt késő estig. Ebből a rétegből levonva a különórákra járókat, a többiek tanulási ideje nagy szóródást mutat, 10 perctől 2-3 óráig terjed. A különórákra járók aránya azonos.

– Az igazi kulcsos gyerekek aránya az életkorral párhuzamosan növekszik. Idejüket ők maguk osztják be. Vannak, akiket telefonon „ellenőriznek", mit csinálnak, feladatokkal bízzák meg őket. Szerintük ez jó lehetőség a mobiltelefon megvételére. Ahol több iskoláskorú van a családban, kemény párharc folyik, ki mehet haza, ki napközis. Ha többen vannak a lakásban, több a konfliktus lehetősége is, de sok helyütt a saját szoba jó lehetőséget ad a tanulásra is. Sokszínű képet kaptunk együtt tanuló, játszó gyerekektől a veszekedőkig, még az együtt csavargókig is. Előfordult olyan példa, ahol a nagyobb a kicsit bezárta a lakásba, ő pedig mászkált kedvére.

A családi neveléstől függően tudnak vagy nem tudnak a gyerekek a lehetőségekkel élni. Túl sok a céltalanul kóboroló, a plázákban bámészkodó városi gyerek, aki „csak úgy" tölti az időt. Annyi időt tartózkodik otthon, amíg leteszi a táskáját, aztán elindul. Egy részük ügyel arra, hogy a szülő(k) előtt érjen haza, más részük még erre sem.

A másik réteg az otthoni tv-függők köre. Belép az ajtón, bekapcsolja a készüléket, előtte eszik, ír leckét, „tanul".

E két körből kikerülő kiskamaszok 30%-a félórányi időt tölt leckével, a többi még kevesebbet. A nagyobb kamaszok fele – saját bevallása szerint – 15 percet vagy kevesebbet szán rá. 20% mondta azt, hogy van olyan nap, amikor egyáltalán nem tanul, legfeljebb az írásbelit másolja le.

Két érdekes adatok emelek még ki:

– Az ún. körzeti iskolába járókat az idő szabályozza, busszal jönnek-mennek, délután sok helyütt tanulószoba vagy napközi működik. Leckét írnak, tanulgatnak is általában. Bár saját bevallásuk szerint, ha lehet, „ellógnak", előbb mennek haza.

Azokon a településeken, ahol ez nem szabályzott, a tanórák után „eltűnnek" a gyerekek, szabad az idő.

- A falusi, főleg a kistelepüléseken élők között sem kevés a csellengő, céltalanul időt töltő, de itt mások az arányok, s másfajta az időtöltés is.

A családi szocializáció függvénye, hogy munkával is telik-e az idejük. Sajnálatos módon a leghátrányosabb helyzetű családok gyerekeinek van a legtöbb szabadon felhasználható ideje. Mivel a tanulásra késztetés gyenge vagy teljesen hiányzik, ez rendre el is marad, különösen, ha a szülők is aluliskolázottak.

Természetesen minden gyereknek szüksége van szabadidőre, sőt céltalanul eltölthető időre is. Kellene, hogy mozogjanak, focizzanak, kézi- vagy kosárlabdázzanak, horgásszanak, sakkozzanak, bármilyen játék részesei legyenek. Ezzel szemben jelentős százalékuk nem mozog, még nagyobb százalékuk nem tud játszani.

A gyerekeknek több mint fele nem szeret olvasni, egyharmada nem is tud – tehát tanulni sem tud. Itt érnek össze a szálak. Az általános iskolások 15–20%-a túlterhelt (ha nem érzi is), 35–50%-ának terhelése teljesen átlagos, az életkor arányában növekvő mértékben napi 2–5 olyan tanóra, amely szellemi erőfeszítést igényel, írásbeli házi feladat, tanulnivaló 1–2 óra; 30–50%-a alulterhelt, az iskolai tanórán túl csak perceket tölt tanulással. Ennyi idő folyamatos gyakorlásra, az ismeretek megszilárdítására, a funkcionális képességek fejlesztésére nem elegendő.

Tehát délibábos ötlet a bukásmentes, ismeretek helyett „képességeket fejlesztő munka", a házi feladatokat mellőző iskolatípus felvázolása, a tanulók nem létező általános túlterheltségére való hivatkozással.

Amire valóban szükség lenne; az a tananyag- és taneszközcsökkentése, a pontos és szilárd ismeretekre épülő készség- és képességfejlesztés, a helyi adottságoknak megfelelő tantervek végigvitele, felülről jövő beleszólások, pitiáner dolgok „szabályozása" nélkül – és főként a pedagógusokat kiskorúvá degradáló „intézkedések" mellőzésére.

A legfőbb elvárás pedig az lenne, hogy olvasni-írni nem tudó gyerek nem kerülhet ki az iskolarendszerből.

Sajnálatos tény, hogy érdemi erőfeszítés, tényleges tudás nélkül általános iskolai végzettséghez lehet jutni. A korszerű szabályozás szellemében a szinte automatikus továbbhaladással, az érdemjegy helyetti szöveges értékeléssel ez a tendencia erősödik. Biztos, hogy ezt akarjuk?

TÓTH ISTVÁNNÉ

A nemzet mai napszámosai

Hiábavalóságokról, formaságokról, kérdőjelekről

Szubjektív vallomással kezdem. A pedagóguspályát mindig hivatásnak tartottam, s tartom. Soha nem akartam más lenni. Mindig, minden iskolafokon, ahol tanítottam, találtam öröm- és sikerforrást. Szeretem a munkámat, a munkahelyemet. Örülök, ha volt tanítványaim, hallgatóim keresnek meg személyesen, levélben, telefonon.

A mostanában zajló folyamatok, e hangos és még hangosabb „problémák" az iskola körül zavarnak. A média „hozzáértő" tálalásában visszatérő témák:

– Ki járhat alapítványi iskolába?

– Van-e szükség felzárkóztató programra?

– A különböző kommunikációs képességű gyerekek együtt vagy külön nevelése a követhető modell?

Röpködnek tehát a jelszavak: szegregáció, integráció, tolerancia, diszkrimináció.

Vannak, akik a cigány megnevezést is szitokszónak vélik. Hat éve mérem az iskolakezdés előtt álló gyerekek nyelvi szintjét, követem iskolai fejlődésüket – érdekelnek a nyelvi hátrányok okai, tünetei és a fejleszthetőség. Az általam vizsgált területen beás cigányok élnek nagyobb számban; ők kikérik maguknak a roma megnevezést, ők cigányok!

A mérési eredmények szélsőségesek, a hangképzés hibáitól, a gyenge szókincs, az egyeztetés, a mondatalkotás, mondatfűzés hibáin át a kommunikációs struktúrák hiányáig. A nyelvhasználat elemi normáinak hiánya szembetűnő: szabályait, normáit nem ismerik, így alkalmazni sem tudhatják.

Egyre több a nagyon gyenge nyelvi kifejezőképességű gyerek. A szókincs hiányosságait durva, obszcén kifejezésekkel „hidalják át". Az iskolai szabadság a szabados viselkedésben és kifejezésformákban nyilvánul meg. Mindent szabad, amit nem tiltanak... Márpedig mi tiltható?!

Végtelenül sok ostobaságot éltem meg ezen a pályán. Írtam igazoló jelentést, miért bukott meg x tanuló x tantárgyból – a gyerek nem írt ilyet! Tartottam pótló foglalkozást, amely 10 nap alatt volt hivatott felszámolni a gyerek egész évi hiányosságait (!) Szerveztem és tartottam középiskolai előkészítőt, szigorúan fizikai dolgozók gyermekei számára. Természetesen megszegtem, bárki járhatott csak a naplóban nem szerepelhetett a nevük. Különböző betűkkel jelöltem meg a naplóban a fizikai dolgozók gyermekét, a hátrányos ill. veszélyeztetett gyerekeket, ami, ha bármilyen hatósági felügyelet figyelmével párosul, hasznos is lehetett volna, de nem érdekelt senkit.

Hosszú lehetne a sor. Azt gondoltam, túléptünk rajtuk, de megkezdődött a 2003/20004. évi tanév. Humorérzékem nem képes követni valamennyi ötletet, amelyek törvényi szabályozásként zúdulnak az iskolára.

A „tálalásban" megjelenik a szegény, frusztrált kisgyermek képe, aki retteg az iskolai kudarcoktól, a példátlanul szigorú követelményektől. Én elhiszem, hogy az egy szem pszichológus szakértőként ilyen gyerekekkel találkozik elsősorban – de könyörgöm, miért általánosít?! A mi családunkban, környezetünkben sok különböző életkorú iskolás van (17), csupán egyetlen egy nem szeret iskolába járni! A többiek néha morgolódnak, de alapjában véve semmi bajuk. A kicsik szeretik a tanítót (nénit, bácsit), a nagyoknak van kedvenc és van elviselhető tanára. Van, aki elkeseredik egy-egy rossz érdemjegyén, van, aki nevet saját kudarcán és igyekszik javítani. Tudnak és akarnak tanulni, továbbtanulni – teljesítési kényszer nélkül. Zömmel ugyanezt a képet látom a gyakorlóiskolákban; vannak ilyen gyerekek is és olyanok is, akik nem akarnak se tanulni, se dolgozni. A család sem támaszt elvárásokat,

nem partner, nem ösztönöz. Ha fiú a gyerek, végezze el az általános iskolát, mert csak így juthat jogosítványhoz. Ha lány, ez sem fontos.

Ennek a rétegnek a tanuláshoz való viszonyát a jelenlegi szabályozás mely pontjai segítik?

Vannak gyerekek, akik rendszeresen késnek reggel is, napközben is egy-egy óráról. Néhány „elvetemült" iskolában 3 késés esetén 1 igazolatlan óra jár, bár ez törvény- és szabályellenes. Rendben van, de mi a teendő?! Mindenki akkor jön egy-egy órára, amikor jónak látja? Esetleg akkor távozik is?

Rendszeressé vált az iskolában a mobiltelefon használata, nem ritka az óra alatt SMS-ező tanuló. Személyiségi jogait sérti, ha a tanár elveszi tőle. A szülővel nem közölheti a történteket, csak a delikvens írásos engedélyével. Várja meg a tanár, amíg a csörgő telefont a gyerek felveszi, a dolgokat megbeszéli, az SMS-hívást elolvassa és válaszol rá? Esetleg kivonul a tanteremből, mivel magánügyről van szó?

Sok gyerek dohányzik az iskolában is. Előfordul italozás, drogozás, garázdaság is. A szülő vagy tud erről vagy nem. A pedagógus kérjen a gyerektől írásbeli engedélyt, hogy ezeket a szülővel megbeszélje? Miért lenne érdeke a gyereknek, hogy ezt engedélyezze?

A pedagógusok többsége szinte mindent tud a tanítványairól, a tanítványaitól. Akadnak lopási ügyek. Tudomást szerezhet furcsa kapcsolatokról, családi viszonyokról, nemkívánatos eseményekről. A titoktartás kötelezettsége miatt hol a határ ameddig hallgatnia kell, lehet, ill. amikor meg kell szólalnia? A gyermekbántalmazási gyanú esetén kötelesség az illetékes hatóságok értesítése. Mi történik, ha a szülő és a gyerek is tagadja? Ki védi meg a pedagógust a törvényszerű retorziótól, amely a bántalmazó részéről éri?

A tankönyvválasztást a szülőknek jóvá kell hagyniuk. Honnan szereznek a szülők megbízható, pontos ismereteket a tankönyvek értékeiről, használhatóságáról, hogy kompetens módon dönthessenek? Mi történik, ha a szülők nem értenek egyet? Milyen többség szükséges a döntéshez? Hogyan emelhet vétót a kisebbség?

A gyermekek származására, családi viszonyaira való utalást tartalmazó nyilvántartás tilos. Hogyan lehet ezek hiányában a pozitív diszkriminációt alkalmazni? Hogyan lehet a hátrányos helyzetűeknek járó kedvezményeket adni, ha nem tudjuk, kinek milyen alapon jár?

Néhány javaslatom még lenne a fentiek teljessé tétele érdekében.

A szöveges, majd érdemjeggyel történő értékelést a tanulóval is jóvá kellene hagyatni, írásos engedély formájában: egyetért, korrigál ill. megváltoztat kategóriában.

A gyereket feleltetni szóban vagy írásban csak előzetes értesítés után, közösen egyeztetett időpontban és témában lehessen.

Mértékadó dolgozatok, feleltetések esetén a gyerek különböző segítőket vehessen igénybe:

– az osztálytársak szavazatait,
– teszteknél a felezési lehetőséget,
– telefonos segítséget.

Minden tanóra előtt szavazás döntse el a tananyag mennyiségét és a tanítás módszereit, de legyen lehetőség lyukasóra választhatóságára is.

A tanárok alkalmasságáról a tanulók szavazás alapján döntsenek félévente, minősített többséggel. Az „alkalmatlanok" egy félévet kaphatnak a javításra.

A tanulónak törvényben meghatározott mértékű szabadnap járjon, amelynek idejét ő határozza meg.

Ha nem érzi jól magát az iskolában, kifogásait rendszeresen megtartandó fórumokon adhassa elő, és ha nem következik be számottevő javulás, kártérítésre tarthasson igényt.

A tanulók komfortérzetének biztosítására a minibártól a játékteremig, az élményfürdőtől a füves cigarettáig álljon rendelkezésére választék.

Tanultunk, hallottunk, olvastunk az átkos Horthy-korszak pedagógus-napszámosairól. Egyik nagyapám is e körbe tartozott, de nem úgy, ahogy sokan tudják. Megbecsült ember volt az Igazgató Úr, abszolút és megkérdőjelezhetetlen tekintély. Soha senki nem szólt bele sem szakmai, sem vezetői munkájába. Kemény kézzel, de meleg szívvel irányította tanítványait. Voltak, akik megbuktak, de ők

sem kérdőjelezték meg ennek jogosságát. Embereket nevelt, tudással és erkölcsi tartással felvértezve. Haló porában is tisztelet övezi.

Ebben az időszakban fordult elő, hogy a Somssich gimnáziumban Kaposváron megbukott egy Somssich fiú, és nem történt semmi, sőt az apa is elfogadta a tényt.

Ők lettek volna a nemzet napszámosai? Az akkori tanítók, tanárok? És mi, hozzájuk képest, most mik vagyunk?

A félreértések elkerülése érdekében leszögezem, A Pedagógus nem diákellenes, nem akarnok, nem tekintélyelvű. Azt gondolom, bizonyos területeken, szinteken ő kompetens személy, nem zárva ki a tanulók véleménynyilvánítási jogát sem. Vannak területek, amelyeken ők a kompetensek, de nem mindenben és mindenáron.

Mit tartanék elfogadhatónak?

Két kettős rublikát:

- a tanárok jogai és kötelességei
- a diákok jogai és kötelességei.

A jogok és a kötelességek számonkérhetők. Ez utóbbiak vétség esetén szankciókkal járnak, pontról pontra, harag és részrehajlás nélkül. Minden iskolának van házirendje, csak hagyni kellene, hogy működtethető legyen. Vannak diákfórumok, eddig is voltak, jól működtek, hagyni kellene, hogy ezek a pedagógusokkal együtt alakítsák, formálják az iskolai demokráciát.

Tudja-e?

- hogy miért nem sokkolták Lengyel Lászlót és Farkas Istvánt, miért sokkolták Csapó Benőt a PISA vizsgálatai, miért örült Mihály Ottó, miért lepődött meg Vári Péter a PISA-vizsgálatok eredményeinek láttán? Vári Péter, a Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény Értékelési Központjának igazgatója így indokolja meglepetését: „Mert amikor az adatokat elkezdtem elemezni, kiderült számomra, hogy minden negyedik gyerek úgy kerül ki az általános iskolából és úgy ül ott valamilyen oktatási intézmény 10. évfolyamán, hogy nem tud olvasni. Számomra megdöbbentően hatott ez a tény. Mit csinálnak ezekkel a gyerekekkel a pedagógusok, hogyan tudnak létezni anélkül az alapvető eszköz nélkül, amit a olvasás képessége jelent?

Érdemes elolvasni tehát a PISA-sokk – avagy minden negyedik magyar gyerek nem tanul meg olvasni c. pódiumvita anyagát. A vitát Schüttler Tamás az UPSZ főszerkesztője vezette. L. Új Pedagógiai Szemle, 2003. március, 58-70. o.

Olvasásra ajánljuk

Mayer József A tanulók munkaterheiről című írását, ami az Oktatási Minisztérium megbízásából végzett reprezentatív kutatás alapján íródott. A gyorsjelentésként értelmezhető munka „nagy részben visszaigazolja a túlterhelésre vonatkozó közvélekedést, s arra figyelmeztet, hogy elengedhetetlen az iskola által közvetített tananyag mennyiségének és szerkezetének újragondolása." – Új Pedagógiai Szemle, 2003. július–augusztus, 70–87. o.

ADONYI ÁGNES

Közel és távol a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Karától

Írásom tárgya a szakmai életutam, amely tartalmát tekintve elég szubjektív, de talán ösztönzést adhat a fiataloknak ahhoz, hogy a tanítói pályát válasszák, és remélem, a fiatal pályakezdőnek néhány tanulsággal is szolgál.

A Képzés és Gyakorlat című új folyóirat felelős szerkesztője, dr. Deli István – nekem Deli tanár úr – felkérésére tekintek vissza 33 éves pályámra.

A csurgói Csokonai Vitéz Mihály Gimnázium elvégzését követően a Kaposvári Tanítóképző Intézetbe nyertem felvételt. A természet és a gyermekek szeretete elválaszthatatlanul élt bennem. Erdész vagy tanító legyek, kérdésre ez utóbbit választottam.

Az intézet tanárai, diáktársaim mások otthonommá tették az akkor még tanítóképző intézetet. Három év alatt sokat tanultam, formálódtam, felnőtté váltam, látóköröm kitágult. A tanítói hivatásra való felkészülésemet, a világ dolgai iránti érdeklődésemet, világlátásomat a tanulás mellett tanáraim élete, tapasztalata, több esetben művészi tevékenysége erőteljesen befolyásolták. Rengeteget jártam kulturális rendezvényekre, emellett korrepetálásokat vállaltam és külső tudósítója voltam a megyei lapnak. Tanulmányi eredményeim alapján ösztöndíjas voltam. A tanítási gyakorlatomat Csurgó egyik általános iskolájában töltöttem, ahol óraadóként is foglalkoztattak.

Pályám első államosaként a Szentendrei sziget festői környezetében fekvő, számomra addig ismeretlen, 1300 lakost számláló falut, Szigetmonostort választottam, ahol négy évet töltöttem. A vidéki emberek szeretettel, gyorsan maguk közé fogadtak, hamar otthon éreztem magam a községben. A falu fiataljaival is jó kapcsolatot alakítottam ki, kulturális programokat szerveztünk közösen. Budapest közelsége lehetővé tette, hogy a képzős éveim alatt megszokott módon, gyakran járjak színházba, hangversenyre, múzeumokba és különböző tudományos előadásokra.

Kétszer voltak elsős diákjaim, akiket másodikban is tanítottam. Voltak közöttük hátrányos helyzetű és fogyatékos gyermekek, de kiemelkedő tehetségűek is. A 12–15 fős osztálylétszám lehetővé tette, hogy minden kisgyermeket jól megismerjek, tudjam, kitől, mit követelhetek, mi az, ami gondot okoz nekik. Ebben sokat segített a szülőkkel való közvetlen, őszinte és rendszeres kapcsolatom. Minden órámat megterveztem, vázlattal készültem. Sok szemléltető eszközt készítettem, erre is jól felkészítettek tanáraim a tanítóképzőben. Az ének, a testnevelés órák egy részét tavasszal, ősszel az udvaron, vagy a közeli Duna-parton tartottam. A szaklapokat szorgalmasan tanulmányoztam, így amikor még csak gyerekcipőben járt az iskolaérettségi vizsgálat, minden kisgyermeket felmértem. A gyermekekről szerzett ismeret jó alapot jelentett a személyre szabott foglakozáshoz. Szabadidőben gyakran mentem a gyermekekkel gyalog- és kerékpártúrára a szemközti pilisi hegyekbe, a Duna-partra. Meghatározó szerepe volt pályám indulásában – felkészítő tanáraimon kívül – az iskola igazgatójának és pedagógustársaimnak.

A két osztályom kisdiákjai meghívtak a ballagásukra. Tudomásom szerint mindenki tovább tanult. Szívmelengető érzés volt a megnőtt, serdülő diákjaimat látni, beszélgetni velük. Azóta is sokat gondolok rájuk, remélem megállták a helyüket az életben, és talán néha, úgy ahogy nekem, nekik is eszébe jut az elsős tanítójuk.

Négy év után Szentendrén, álmaim kisvárosában tanítottam 35 elsős kisdiákot. Itt újra kellett tanulnom a gyerekekkel való bánásmódot, amit pedig – úgy gondoltam – alaposan megtanítottak nekem a tanítóképzőben. Igyekeztem a szülőkkel együttműködve terelgetni, nevelni a csemetéket, akik közül a roma kisgyermekek sokszor elkerülték az iskolát, volt aki elszökött hazulról, az egész városban kerestük, voltak akik képtelenek voltak néhány percig is a helyükön maradni. Most már úgy gondolom, talán egy év alatt nem is tudtam felnőni ehhez az emberpróbáló feladathoz. Egyik volt tanítványom néhány éve, sok nyomozás után „megtalált". Büszkén újságolta, hogy elsős kisleánya hozzá hasonlóan jól tanul a szentendrei iskolában.

Ebben az osztályban kísérletképpen rajzot tanítottam. Az eredmények egyértelműen igazolták azt, hogy a művészeti tantárgyak alapvető fontosságúak a kisgyermekek életében, személyiségük formálásában. Pályakezdésem tapasztalatai megerősítették bennem azt a hitet és meggyőződést, hogy az iskola első négy éve a gyermekek problémáira való figyelem, gondoskodás, képességeik felmérése és fejlesztése, a tanulás megszerettetése, megtanítása, a minden iránt való érdeklődés felkeltése, a szülőkkel való együttgondolkodás és szövetség döntő jelentőségű a gyermekek további tanulmányaira, egész életpályájukra.

A következő években három-, ötévente munkahelyet váltottam, amit soha nem bántam meg. Az új feladatok mindig új erőt, lendületet adtak, reményekkel töltöttek el; sokféle emberrel ismerkedhettem meg, az új problémák megoldásából sokat tanultam. Évekig ifjúsági vezetőképző iskolákban 18–24 fiatalok felkészítésével foglalkoztam, 28 csoportom volt. Majd néhány évig középiskolában is taníthattam, mert közben, a 80-as évek közepén az ELTE Bölcsészettudományi Karán elvégeztem a filozófia szakot, majd filozófiatörténetből doktoráltam. Több mint 15 évig tanítottam.

Immár 15 éve az oktatásirányításban dolgozom. Eközben részt vehettem egy felsőoktatási intézmény alapítási munkálataiban, és lehetőségem volt részleteiben is megismerkedni több budapesti kerületi óvodával, általános iskolával, szakképző intézménnyel, gimnáziummal. A kerületekben a munkámon keresztül mindig otthonra találtam. A fővárosban több mint 80 szakképző intézményt látogattam meg, közvetlenül is ismerkedve munkájukkal, gondjaikkal. A szerzett információkat igyekeztem a vezetői döntések előkészítése során a javukra fordítani.

Bármelyik önkormányzat oktatási osztályán dolgoztam, a legfontosabb volt számomra az iskolákkal kialakított személyes kapcsolat. Lényeges volt, hogy tudjam, mi a gondjuk az óvodák, iskolák vezetőinek, a pedagógusoknak és segítsek ezek megoldásában. Végső soron mindig a gyermekek érdeke vezérelt. A jogszabályokban való eligazodásban is segítettem, egyes tanügyigazgatási kérdésekben közösen kerestük a legjobb megoldásokat a vezetőkkel, pedagógusokkal.

A szakmai kérdésekben való együttműködés, a számos személyes találkozás, beszélgetés, a gondok közös megoldása, rengeteg élményt egyben gazdag szakmai tapasztalatot is jelentettek számomra. Azóta is meggyőződésem, hogy hivatali munkát csak az intézményekkel közvetlenül együttműködve lehet és érdemes végezni. A sikerek egyszerű gesztusokban, szavakban, kedvességekben mérhetőek, és reméli az ember, hogy tettének hatása végül valahogy eljut a gyermekekhez is, akikért mindezt érdemes csinálni.

1993-ban kerültem a Munkaügyi Minisztériumba, ahol a hátrányos helyzetű fiatalok foglalkoztatásával, képzési programjaival s ezek hátterét biztosító jogszabályok előkészítésével foglalkoztam. Részese lehettem azoknak a munkálatoknak, amelyek célja komplex programokkal, sokoldalú foglalkozással esélyt adni az önálló élethez, munkavállaláshoz, a társadalom leghátrányosabb helyzetben lévő gyermekeinek, pályakezdő fiataljainak. A 90-es évek elején a nyílt munkanélküliség nagyon sok, nem megfelelően felkészített fiatalt érintett. Ezeknek a fiataloknak a helyzete megmutatta, hogy az önálló életkezdéshez a legfontosabb a megfelelő színvonalú alapoktatás, amelynek során a gyermekekben szilárd alapkészségeket kell kialakítani, meg kell tanítani nekik a tanulás örömét és fel kell ismertetni velük a tanulás, az ismeretszerzés egész életen át tartó szükségességét. Ezt követően olyan

széles körű, a lehetőségeket feltáró tájékoztatásra van szükség a fiatalok körében, amelynek segítségével kiválaszthatják a nekik és a társadalomnak is hasznos szakterületet, hivatást.
1996-tól a szakképzési területen a felnőttképzés szakmai kérdései, a foglalkoztatás elősegítő képzési programok koordinálása tartozott – többek között – a feladatkörömbe. 1999-től a szakképzés mint a közoktatás szerves része az Oktatási Minisztériumhoz került. Azóta, egyrészt a középiskolát követő, a felsőoktatás részét képező felsőfokú szakképzés és fejlesztésének feladatai az egyik szakmai területem. Ez a képzés mindössze öt éve folyik. Ezenkívül a hátrányos helyzetű fiatalok szakképzésével, a felzárkóztató oktatás programjával, a sajátos nevelési igényű gyermekeket képző speciális és készségfejlesztős szakiskolákban folyó fejlesztő munkákkal foglalkozom, valamint a roma tanulók szakképzésének támogatási lehetőségeivel. Az elmúlt tíz évben többször volt alkalmam néhány nyugat-európai ország gyakorlatát megismerni a fiatalok szakképzésében, munkára felkészítésében, amely tapasztalatokat igyekeztem hasznosítani a mindennapok feladatainak megoldásában.
Tavasszal, amikor a Kaposvári Egyetemtől egy szakmai munka kapcsán meghívást kaptam, bezárult a kör, amely három évtizednyi időt, munkát, életet ölel fel. Visszatértem a pályámat elindító intézményhez. Közben a Tanítóképző Intézet főiskolává fejlődött, az egyetem részévé vált. Tevékenysége kiszélesedett, kezdeményezéseivel, innovációival a hazai pedagógusképzésben egyre meghatározóbb szerepre tett szert, kisugárzó szellemi hatása mind erősebbé vált. Én pedig visszakerültem tanítói pályám induló színhelyére, és ez a kapocs olyan élő, mintha a 33 év le sem pergett volna, mintha el sem mentem volna. Úgy érzem hű maradtam tanáraimhoz, akik Somogyországban, a tanítóképzőben engem tanítottak, megérleltek arra a felelősségteljes munkára, amit a kisgyermekekkel való foglalkozás jelent. Legfeljebb a fizikai távolság nőtt közöttünk. Az alma mater az ismereteken kívül egy hivatás alapjait adta meg, amihez magamnak is hozzá kellett adnom az akaratomat, tanulni vágyásomat, az érdeklődésemet az emberek iránt, a hitemet a nevelés, oktatás, a fejlesztés erejében. Nem lettem hűtlen a természethez sem, mert rendszeresen járom a környező hegyeket gyalog és kerékpáron, és volt tíz év az életemben, amikor festményeken örökítettem meg a tájakat. A gyermekekhez jelenlegi munkámban is hű maradtam, hiszen ők a legfontosabbak nekem.
A kaposvári főiskolának nagy szerepe van abban, hogy most úgy gondolom, talán majd nyugdíjasként ismét elsős kisgyermekeket fogok tanítani, vagy a hátrányos helyzetű rászoruló fiatalokkal foglalkozom. Addig szeretnék dolgozni, amíg élek, és addig szeretnék élni, amíg tenni tudok másokért.

„Csak annyiban van a vizsgáknak létjogosultságuk, amennyiben a gyermeknek a társadalmi életre való alkalmasságát mérik és feltárják hol nyújthatja a gyermek a legtöbbet és hol kaphatja a legtöbb segítséget."

Dewey

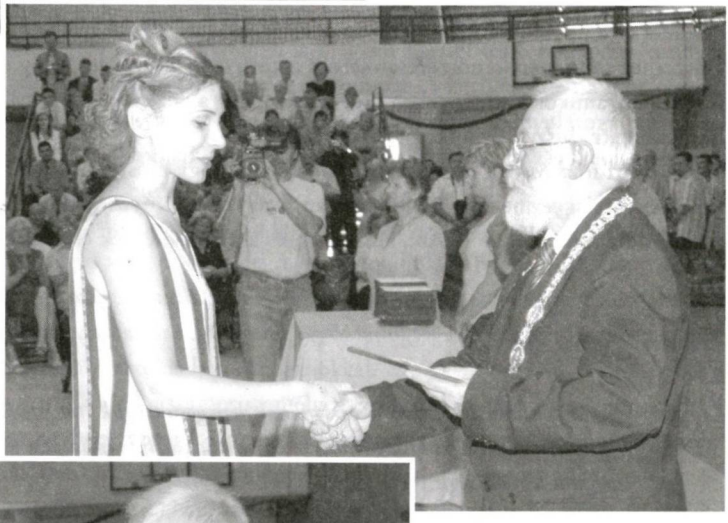
„Semmit se adjanak közre, csakis valami új, hasznos felfedezést" (Comenius: Pampédia. Pambiblia 18/1. és 3. pont)

A könyvek íródjanak párbeszédes formában. És ha majd mindenki megtanul mindenről okosan kérdezni és mindenre okosan válaszolni, mindenki bölccsé fog válni.

Hírek főiskolai karunkról

• A 2002–2003-AS TANÉV VÉGÉN 9 SZAKON, ÖSSZESEN 357-EN TETTEK SIKERES ZÁRÓVIZSGÁT.

Legtöbben (147-en) a nappali tanítói szakon. Közülük Sipkovics Zita és Szanner Katalin kitüntetéses, illetve kiváló oklevelet vehettek át. A levelező tanító szakon 43-an az óvodapedagógia szakon 32-en vizsgáztak sikeresen. Sikeres záróvizsgát tettek még a nappali óvodapedagógia szakon (19-en), a könyvtár szakon (nappali 23, esti 38), a tanulmányaikban akadályozottak pedagógiája szakon (37-en) és a művelődésszervező szakon 18-an.



Persze a záróvizsgák izgalmakkal, örömteljes pillanatokkal, türelmetlen várakozással járnak. Ezt tanúsítják a túloldali képek, amelyek összefoglaló címe az is lehetne: Életképek egy szellemi csatáról.

• KONFERENCIA ERKÖLCS- ÉS MŰVÉSZETFILOZÓFIÁRÓL, NEVELÉSRŐL

2003. augusztus 27–29-én hetedik alkalommal rendeztek konferenciát a címben jelölt témakörökben a Kaposvári Egyetem CSVM Főiskolai Karán.

A szervezőbizottság elnöke dr. Kékes Szabó Mihály, a kar tanszékvezető főiskolai tanára volt. A plenáris ülésen hat előadás hangzott el. A három szekció közül az erkölcsi nevelési váltotta ki a legnagyobb érdeklődést: itt – két csoportban – összesen 38-an fejtették ki véleményüket egy-egy tárgykörben. A másik két szekcióban egyaránt 19 oktató, tudományos kutató szerepelt. Az összesen 76 előadás közül 23-an a rendező kar munkatársai voltak. A konferencia anyagát – az eddigi gyakorlatnak megfelelően – kötetben jelenteti meg a főiskolai kar kiadója.

• AKIKRE BÜSZKÉK VAGYUNK

– A Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar oktatói közül ***dr. Komáromi Gabriella*** intézetigazgató, tanszékvezető főiskolai tanár és ***dr. Vámos Éva*** címzetes főiskolai tanár sikeresen habilitált.

– ***Dr. Rosta István*** általános és oktatási rektorhelyettes, intézetigazgató, tanszékvezető, főiskolai tanárt a Magyar Tudományos Akadémia Tudományos és Technikatörténeti Komplex Bizottságának tagjául választották.

– ***Suskovics Csilla*** főiskolai tanársegéd sikeresen védte meg doktori disszertációját az ELTE Természettudományi karán.

– ***Ország László*** tanszékvezető, főiskolai docens a Kapos Art Képző- és Iparművészeti Egyesület és az Együd Árpád Művészeti iskola közös díjában részesült a Tavaszi Fesztivál megnyitója alkalmából.

Gratulálunk oktatóinknak és szakmai tevékenységükhöz további sikeres alkotómunkát kívánunk.

• UGYANCSAK A TANÉVNYITÓ ÜNNEPÉLYEN VETTÉK ÁT DÍSZOKLEVELÜKET néhányan azok közül, akik a 2003-as esztendőben erre jogosultak voltak. Így dr. Leitner Sándor főigazgató átadta a Rubin oklevelet (70 év) ***dr. Bodosi Mihályné***nak (volt kolleganőnknek), Vas oklevelet (65 év) ***Pathy Gyulá***nak, Gyémánt oklevelet (60 év) ***Hetényi Adolfné***nak, Arany oklevelet (50 év) ***Kurdi Árpádné***nak és ***Vas Zoltánné***nak.

• FŐISKOLAI KARUNKON 2003. SZEPTEMBER 12-ÉN VOLT A 2003-2004-ES TANÉV ÜNNEPI MEGNYITÓJA. A megnyitó ünnepélyen dr. Leitner Sándor kari főigazgató, rektorhelyettes 20 felsőbb éves hallgatót részesített dicséretben az intézmény hírnevét öregbítő munkájukért. Pl. ***Kada Zsuzsát, Balássa Bernadettet, Ágfavi Adriennt*** az Országos Tudományos Diákköri Konferencián kapott különdíjáért, ***Balaton Alizt, Kopeczky Orsolyát, Kulcsár Melindát*** és ***Murai Boglárkát*** az Országos Kamarazenei Találkozón való kiváló szerepléséért, ***Papp Mária Erikát*** és ***Gájer Szilárdot*** az Országos Francia Népdaléneklési Versenyen elért VII. helyezésükért, és a többeket (csoportokat is) a különféle intézményi rendezvényeken végzett közreműködő és szervező tevékenységéért.

A tanévnyitó ünnepélyen tudta meg a nagy nyilvánosság is, hogy Magyar Bálint oktatási miniszter kiváló tanulmányi eredményükért Köztársasági Ösztöndíjban részesítette ***Demeter Enikő, Élő Andrea, Füleki Tímea, Gajárszky Vera, Istenes Nikolett, Kisiván Csilla, Németh Nóra, Potó Judit, Véghelyi Gabriella*** hallgatókat, akiknek szerkesztőségünk is gratulál.

• JÖN AZ UTÁNPÓTLÁS

A 2003/2004-es tanévre a főiskolai karunkra való bekerülésért már-már rohamra emlékeztető szituációkban folyt a küzdelem. Végül 2867 jelentkezőből a nappali és levelező tagozaton várhatóan 16 szakra összesen 1172 fő nyert felvételt – 802-en első vizsgáikon, 370-en pedig pótfelvételivel. A felvettek közül 476-an költségtérítéses oktatásban részesülnek. Újdonság karunkon, hogy 20 hallgatóval megkezdődött a színészképzés. Őket 343 főből választotta ki a felvételi bizottság. Hasonlóan nagy volt a túljelentkezés a kommunikáció-művelődésszervező szakra.

TARTALOMJEGYZÉK 2003 / 2

TANULMÁNYOK, ESSZÉK

3 *Podráczky Judit:* A pedagógia lehetőségei az esélyegyenlőtlenség csökkentésére a közoktatásban

8 *Deli István:* Minőség az oktatás kezdő szakaszában. A kvalitás kihívásai, lehetőségei, kérdőjelei

17 *Lajos Péter:* Gyermekkori beszédhibák. A korai dadogás

MŰHELY

23 *H. Szabó Sára:* Európai dimenzió – az unió előszobájából. Az idegennyelv-tanítás negyedszázada a Kaposvári Egyetem főiskolai karán

30 *Kiss Lajos:* Kilencvenöt év öröksége nyomán. Bemutatkozik a marcali Noszlopy Gáspár Általános és Alapfokú Művészetoktatási Iskola

35 *József István:* Autogén tréning az iskolában. Egy kísérlet tanulságai

38 *Vajda Zsuzsa:* A diszkalkuliáról

40 *Dankóné Erdelics Gyöngyi:* A tehetséges cigány gyerekekért

RIPORT

45 *Szűcs Tibor:* Innen nézve. Hallgatók az elméleti és gyakorlati képzésről

VITA

49 *Szabóné Gondos Piroska:* Roma kisebbséggel kapcsolatban lévő szakemberek továbbképzése

52 *Tóth Istvánné:* A túlterheltség meséje. Adalékok az általános iskolások köréből

52 *Tóth Istvánné:* A nemzet mai napszámosai. Hiábavalóságokról, formaságokról, kérdőjelekről

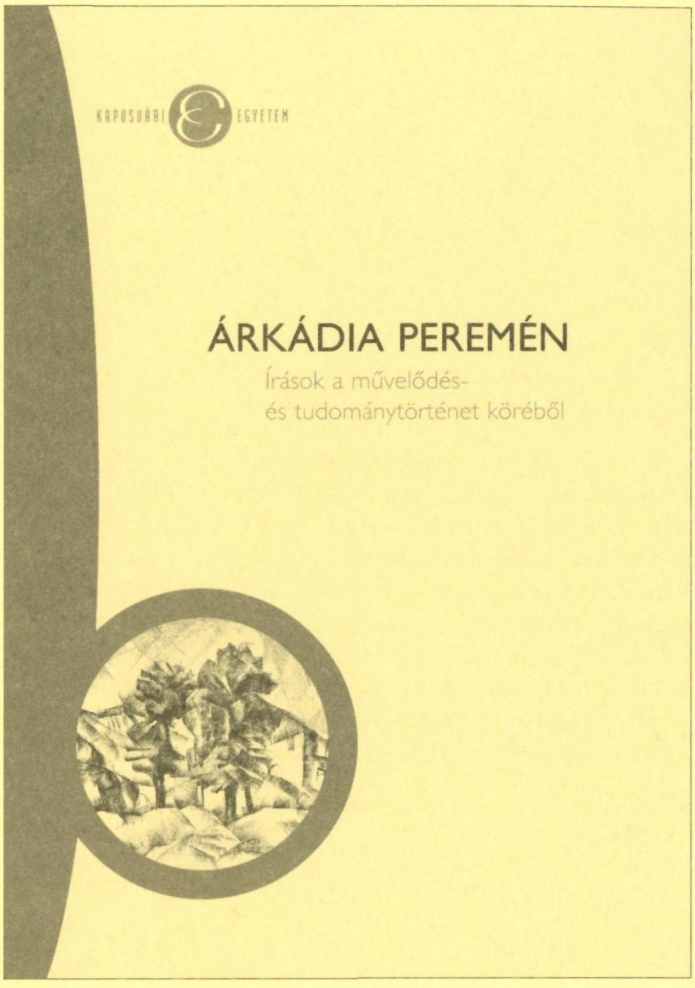
PÁLYAKÉP

57 *Adonyi Ágnes:* Közel és távol a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Karától

KRÓNIKA

60 Hírek főiskolai karunkról

Következő számunkba 2004. január 31-ig várjuk leendő szerzőink kéziratait. A 60 sornál nagyobb terjedelmű írásokat lemezre írva kérjük. Kéziratot nem küldünk vissza. Legyen szerzőnk! Várjuk írását.



A Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar Kiadójának elsődleges célja, hogy a főiskola hallgatóinak kezébe olyan köteteket adjon, amelyek tanulmányaikhoz illeszkedve elősegítik jobb felkészülésüket és kiegészítik ismereteiket. A fent bemutatott kötetet is e célnak megfelelően állították össze a szerkesztők, válogatva az intézmény és a társintézményei oktatóinak írásai közül. Ezek az írások a művelődés- és tudománytörténet körébe tartoznak, és ezzel a kötet e tárgyak tankönyv- és jegyzetirodalmának segédanyaga lehet. Olyan kérdéseket érintenek, melyek a nevelés-, az oktatás-, az egyház- és politikatörténet tanulmányozása során érdeklődésre számíthatnak. Nem átfogó összegző tanulmányok, de különleges részkérdésekről szólnak, melyek ismerete színesebbé teheti a történelem egy-egy korszakának kötelezően igényelt ismeretanyagát. Mind a művelődéstörténet, mind a politikatörténet tanulmányozása során bukkanhatunk olyan újabb adatokra, melyek árnyalják egy adott témáról már-már sematikussá merevedő képzeteinket. Ehhez az egyre színesebbé váló képalkotáshoz remél segítséget nyújtani jelen kötettel a Kiadó.

A 200 oldalas, A/5 alakú kötet ára 2420 Ft + áfa

Megrendelhető utánvételes szállítással:

Kaposvári Egyetem CsVM Pedagógiai Főiskolai Kar
Gazdasági Igazgatóság
7400 Kaposvár, Bajcsy-Zs. u. 10.

Szerzőink • Adonyi Ágnes vezető főtanácsos, Oktatási Minisztérium • Dankóné Erdelics Gyöngyi tanítónő, Kossuth Lajos Általános és Művészeti Iskola, Sáránd • Dr. Deli István ny. főiskolai tanár, Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar • H. Szabó Sára PhD. Tanszékvezető, főiskolai tanár • József István okleveles pszichológus, főiskolai adjunktus, Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar • Kiss Lajos igazgató, Noszlopy Gáspár Általános és Alapfokú Művészetoktatási Iskola, Marcali • Dr. Lajos Péter PhD., főiskolai tanár, Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskola Kar • Podráczky Judit főiskolai adjunktus, Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar • Szabóné dr. Gondos Piroska tanszékvezető, főiskolai docens, Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar • Szűcs Tibor főiskolai hallgató, Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar • Tóth Istvánné főiskolai adjunktus, Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar • Vajda Zsuzsa tanszékvezető, főiskolai adjunktus, Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Kar